Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370931
Centre d'intérêt: 630

Farid, Georges.

Production d'un matériel d'apprentissage : activités spécifiques à partir d'oeuvres littéraires québécoises pour enfants : rapport de recherche / Georges Farid. -- Hull : Université du Québec à Hull, 1983.
110 p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 20.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Matériel didactique *Littérature de jeunesse *Livre pour enfants *Langage de l'enfant *Apprentissage verbal *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire de la Haute Gatineau (Maniwaki, Québec)

Le but du projet de recherche qui fait l'objet de ce document était de créer un matériel d'apprentissage significatif, à partir d'oeuvres littéraires québécoises de fiction pour enfants, en vue d'aider les enseignants du deuxième cycle au primaire à utiliser celles-ci à bon escient dans le développement d'habiletés langagières chez leurs élèves. Le matériel en question suggère, entre autres, des activités exploitant la forme, le contenu, les illustrations et les valeurs véhiculées d'une oeuvre littéraire. Les activités conçues essayaient, autant que possible, de prendre en considération les intérêts des élèves, leurs expériences vécues, leur créativité et leur imagination.

L'expérimentation a été menée au cours de l'année scolaire 1982-1983 par une équipe de recherche composée de neuf enseignantes de la Commission scolaire de la Haute-Gatineau et d'un chercheur principal, professeur au PPMF de l'Université du Québec à Hull. Au terme du projet, les enseignantes devaient répondre à un questionnaire évaluant la qualité du matériel d'apprentissage créé, son degré d'utilité, d'intérêt et de pertinence, enfin l'intérêt des élèves et leur degré d'apprentissage en ce qui concerne les habiletés langagières développées.

La compilation des résultats permet d'observer ce qui suit: 1. la qualité du matériel a été jugée suffisamment bonne par la majorité des enseignantes; 2. par rapport au degré d'utilité, d'intérêt et de pertinence du matériel pour les enseignantes, l'évaluation montre que, pour la plupart d'entre elles, le matériel répond globalement de façon satisfaisante à leur besoin, i.e. est suffisamment utile, intéressant, et pertinent; 3. la majorité des enseignantes affirment que le matériel d'apprentissage créé maintient ou suscite suffisamment l'intérêt des élèves et que, d'autre part, il favorise assez le développement des habiletés langagières en oral et en écrit.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 07
Financement: Bénéficiaire - UQAH
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: jr

RAPPORT DE RECHERCHE

Production d'un matériel d'apprentissage: Activités spécifiques à partir d'oeuvres littéraires québécoises pour enfants

GEORGES FARID

Professeur au PPMF

Université du Québec à Hull

Juin 1983

E D U Q 837093I

RAPPORT DE RECHERCHE

Production d'un matériel d'apprentissage: Activités spécifiques à partir d'oeuvres littéraires québécoises pour enfants

par

GEORGES FARID

Professeur au PPMF

Université du Québec à Hull

Juin 1983

La réalisation de ce projet de recherche a été rendue possible grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires du Ministère de l'Éducation du Québec.

E D U Q 837093I

RAPPORT DE RECHERCHE

Production d'un matériel d'apprentissage: Activités spécifiques à partir d'oeuvres littéraires québécoises pour enfants

par

GEORGES FARID

Professeur au PPMF

Université du Québec à Hull

Juin 1983

© Droits réservés, 1983

Université du Québec à Hull

La réalisation de ce projet de recherche a été rendue possible grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires du Ministère de l'Éducation du Québec.

Table des matières

	PAGE
Remerciements	5
LA RECHERCHE	7
I Problématique	8
II But de la recherche	11
III Méthodologie et démarche	12
IV Matériel	15
V Questionnaire d'évaluation	18
VI Résultats	18
Bibliographie	20
Annexe 1: Activités du matériel d'apprentissage	21
Annexe 2: Questionnaire pour l'évaluation du matériel d'apprentissage	87
Annexe 3: Compilation des résultats de l'évaluation du matériel d'apprentissage	99

Remerciements

Je voudrais remercier ceux et celles qui ont eu l'amabilité de collaborer à la réalisation de cette recherche:

- Les enseignantes de la Commission scolaire Haute-Gatineau qui ont participé à l'expérimentation des activités du matériel d'apprentissage et à l'évaluation de ce dernier:

  . mesdames Carole Carrière, Arlette Danis et Marielle Demers de l'école Christ-Roi, enseignant respectivement en 6e, 4e et 5e années du primaire;

  . mesdames Micheline Crytes et Laurette Roy de l'école Montcerf, enseignant respectivement en 6e et 4e années;

  . mesdames Françoise Crytes, Suzanne Guénette, Céline Gorman et Irène Lapointe de l'école Pie XII, enseignant respectivement en 6e, 4e, 4e et 5e années.

- Madame Marie-Berthe Morin, conseillère pédagogique à la Commission scolaire Haute-Gatineau qui nous a facilité l'accès aux classes de sa commission scolaire et qui, par ses précieuses interventions, a veillé au bon cheminement du projet.

- Monsieur Toussaint Fortin, directeur du secteur PPMF de l'UQAH dont les suggestions, au cours de discussions, furent très intéressantes et utiles.

- Messieurs Jean-Yves Boyer et Pierre Jocelyn pour leur aide dans les modalités d'analyse des résultats du questionnaire d'évaluation et dans la correction du projet.

- Mademoiselle Marthe Larouche et madame Madeleine Saumure qui ont contribué à l'édition de ce projet au Centre de production du PPMF.

LA RECHERCHE

Une équipe de recherche composée de neuf enseignantes de la Commission scolaire de la Haute-Gatineau et d'un chercheur principal, professeur au PPMF de l'Université du Québec à Hull (U.Q.A.H.), avait à expérimenter au cours de l'année académique 1982-1983, un matériel d'apprentissage correspondant à des activités spécifiques à partir d'oeuvres littéraires québécoises pour enfants.

Le but du projet était de créer un matériel d'apprentissage significatif, à partir d'oeuvres littéraires québécoises de fiction pour enfants, en vue d'aider les enseignants du deuxième cycle au primaire à utiliser celles-ci à bon escient dans le développement d'habiletés langagières chez leurs élèves. Le matériel en question suggère, entre autres, des activités exploitant la forme, le contenu, les illustrations et les valeurs véhiculées d'une oeuvre littéraire. Les activités conçues essayaient, autant que possible, de prendre en considération les intérêts des élèves, leurs expériences vécues, leur créativité et leur imagination.

Au terme du projet, les enseignantes devaient répondre à un questionnaire évaluant d'abord la qualité du matériel d'apprentissage créé, ensuite, son degré d'utilité, d'intérêt et de pertinence pour les enseignantes et enfin, l'intérêt des élèves et leur degré d'apprentissage en ce qui concerne les habiletés langagières développées.

N.B.- Neuf enseignantes, au lieu de six,ont participé à cette recherche.

- L'emploi du terme "enseignant" au féminin réfère ici aux enseignantes qui ont expérimenté le matériel d'apprentissage; au masculin, nous l'entendons dans une perspective générale englobant tout le corps enseignant.

I Problématique

Le programme d'étude de français au primaire (mai 1979) mentionne que les interventions pratiques du maître devraient tendre au développement des habiletés langagières (pp. 8-9). Selon les auteurs du Guide pédagogique de littérature de jeunesse au primaire, publié par la Direction générale du développement pédagogique en septembre 1981, "le développement de ces habiletés suppose l'acquisition progressive d'une variété de connaissances et de techniques, acquisition qui se fait en fonction des expériences à vivre et des actes de communication à accomplir. Le livre de jeunesse offre cette possibilité d'expériences diversifiées de lecture. De plus, l'utilisation des livres en classe favorise la mise sur pied de projets et de situations motivantes et intéressantes tant pour ce qui concerne la communication que l'expression" (p.8).

Devant cette ouverture du programme de français aux livres de jeunesse, les enseignants et les conseillers pédagogiques de diverses commissions scolaires voient, certes, une nouvelle source d'exploitation. Cependant ils n'ont pas tardé à constater le manque de matériel d'apprentissage ou d'instruments pédagogiques et didactiques quant à l'utilisation du livre de jeunesse à l'école.

Par instruments pédagogiques et didactiques, nous entendons l'élaboration d'activités spécifiques correspondant à diverses oeuvres littéraires. Chaque oeuvre comporterait des activités concrètes d'exploitation et d'analyse selon son contenu, sa forme, ses illustrations et les valeurs véhiculées.

Loin de vouloir scolariser le livre de jeunesse, nous cherchons à répondre aux besoins des enseignants en leur fournissant les moyens et les stratégies nécessaires à l'exploitation aussi exhaustive que possible de chacune de ces oeuvres avec leurs élèves. Chaque oeuvre contient de multiples richesses qui lui sont propres et uniques que les enseignants peuvent utiliser pour développer chez leurs élèves des habiletés langagières, habiletés d'autant plus facilement maîtrisables qu'elles sont reliées à des apprentissages significatifs i.e. situationnels, fonctionnels, réels et reliés à leurs intérêts et préoccupations.

C'est à la suite de discussions avec des enseignantes et des conseillers pédagogiques au PPMF sur l'utilisation du livre de jeunesse à l'école, qu'a été portée à notre attention l'absence de matériel didactique d'oeuvres littéraires pour enfants. Un inventaire des recherches entreprises par rapport au problème en question nous a permis de vérifier l'exactitude de cette importante observation. Cinq documents seulement, omission faite de leurs limites, nous ont paru avoir une certaine pertinence pour combler cette lacune:

- Guide A Démarches pour l'exploitation de la littérature enfantine de Michelyne Lortie-Paquette, Éd. NHP, 1980, dont l'approche est, entre autres, axée sur la lecture créatrice de quatre contes publiés par les Éditions Québec/Amérique;

- Guide pédagogique, primaire, français, littérature de jeunesse, fascicule 1, activités pédagogiques de Michelle Provost avec la collaboration de Suzanne Teasdale, Québec, Ministère de l'Éducation, septembre 1981;

- Guide pédagogique de Monique Rioux, Éd. Mondia, 1980, qui propose une méthode d'animation en expression dramatique reliée à la présentation de 6 contes au 1er cycle du primaire surtout;

- Pour une meilleure utilisation de Lire pour Lire de Charles Touyarot et Marcel Gatine, Éd. Fernand Nathan, 1981, qui donne quelques indications brèves (8 pages) pour une éventuelle préparation ou exploitation de 6 contes. Le souci des auteurs est plutôt centré sur l'apprentissage de la lecture chez les enfants de 6 à 7 ans.

- Faire vivre un livre en classe de Raymond Clais et Joseph Ribas, Hatier, Éd. de l'Amitié, 1975, qui suggère, par "l'exemple, une méthode novatrice d'incitation à la lecture, et de réflexion sur le livre et la vie". Les auteurs cherchent à créer le goût de lire, le besoin d'imaginer et le souci de bien comprendre ce qu'on lit. En se référant à quatre romans, ils procèdent par "divers moments" dans leur étude: une étude progressive qui comporte "Bien suivre", "Comprendre", "Imaginer", "Réfléchir"; une étude globale; un dépassement axé sur des thèmes pour des activités d'éveil.

A part ces documents, il n'existe, à notre connaissance, aucun travail réalisé en ce sens, c'est-à-dire qui analyse et dépouille une oeuvre pour en extraire, de sa forme, de son contenu, de ses illustration, toute la richesse et les valeurs qui lui sont propres. Plusieurs enseignantes de différentes commissions scolaires consultées pour l'élaboration d'un matériel d'apprentissage ont accueilli favorablement et avec beaucoup d'enthousiasme ce type de projet qui non seulement leur ferait connaître différentes oeuvres pour enfants, mais surtout leur fournirait diverses activités susceptibles de développer chez leurs élèves des habiletés langagières et de réinvestissement en rapport avec leurs intérêts, leurs préoccupations, leurs expériences vécues et, si possible, à vivre.

Les enseignantes étaient conscientes du fait qu'il existe des activités générales d'exploitation du livre de jeunesse; cependant, bien que leur caractère général ait l'avantage d'être économique, ces activités créent l'inconvénient de suggérer des pistes d'exploitation qui ne sont pas nécessairement appropriées à une oeuvre donnée, ou, si elles le sont pour une, elles ne le sont pas pour d'autres. C'est pour cette raison majeure que les enseignantes ont exprimé le désir de collaborer à la production et à l'expérimentation d'un matériel d'apprentissage comportant des activités spécifiques en adéquation avec la richesse de chaque oeuvre choisie.

REMARQUES:

- Quelques contraintes de temps et de lieu ont entraîné certaines modifications, à savoir que le matériel d'apprentissage fut créé uniquement par le chercheur principal. La collaboration des enseignantes s'est manifestée seulement au niveau de l'expérimentation des activités du matériel.

- Les activités conçues sont tantôt d'ordre spécifique par rapport aux oeuvres choisies, tantôt d'ordre général. Les commentaires appropriés sont fournis à la section IV "Matériel".

II But de la recherche

Le but du projet consistait à créer un matériel d'apprentissage significatif en rapport avec des oeuvres littéraires québécoises de fiction au 2e cycle du primaire.

À partir de trois oeuvres littéraires de fiction destinées aux enfants, nous nous proposions, entre autres, de:

1. Analyser chaque oeuvre choisie à partir des aspects suivants: la forme, le contenu, les illustrations et les valeurs véhiculées.

2. Concevoir des activités correspondant à chacun des aspects du point précédent et exploitant la spécificité et la potentialité de chaque oeuvre. Ces activités viseront le développement des habiletés langagières au niveau de la compréhension et de la production de discours signifiants par les élèves dans un cadre significatif d'apprentissage. Dans ce contexte, seront pris en considération les intérêts des élèves, leurs expériences vécues, leur créativité et leur imagination. Il est à noter que quel que soit le genre d'activité proposé, toutes les activités, même si ce n'est pas mentionné explicitement, sous-entendent le développement d'habiletés langagières i.e., en oral ou en écrit, la compréhension et la production de discours signifiants à caractères expressif, informatif, incitatif, poétique et ludique. Une information plus détaillée est donnée à la dernière partie du questionnaire d'évaluation intitulée **Degré d'apprentissage: habiletés langagières en oral ou en écrit...**

3. Expérimenter le matériel produit dans trois écoles de la Commission scolaire Haute-Gatineau (9 classes, au moins deux de chaque année du deuxième cycle).

4. Évaluer l'efficacité du matériel en rapport avec son degré d'utilité pour les enseignantes dans sa pertinence pour le développement des habiletés langagières des élèves à travers le livre de jeunesse.

III Méthodologie et démarche

Comme point de départ, notre fondement théorique se réfère à l'analyse structurale selon Algirdas Julien GREIMAS. Ainsi, dans notre analyse des oeuvres, il s'agit d'intégrer deux notions: la composante narrative et la composante discursive:

- COMPOSANTE NARRATIVE [1]

Le récit est envisagé comme une série organisée d'**états** et de **transformations.** Les états (exprimés avec des verbes du type "être" ou "avoir" sont des relations de conjonction (∧) ou de disjonction (∨) entre un sujet d'état (S) et un objet (O). Les transformations (exprimées avec des verbes de type "faire") opèrent les changements d'état. Ce changement constitue une **performance.** Ainsi, un récit simple alignera deux états entre lesquels prend place une transformation: cette suite ordonnée compose un **programme narratif.** Pour se réaliser, la performance requiert un sujet qui assure la transformation: on l'appelle sujet opérateur ou sujet-héros ou sujet du faire. Ce sujet, pour réussir cette transformation doit remplir des conditions ou modalités, définies comme la **compétence:** le vouloir faire, le pouvoir faire et le savoir faire. Les deux dernières modalités donnent les moyens d'agir.

L'acquisition de la compétence et celle de la performance sont donc deux phases du déroulement narratif.

Pour opérer une transformation, il faudra parfois surmonter un obstacle, vaincre un adversaire ou, pour acquérir un objet, il faudra le prendre à quelqu'un. La narration prend alors un caractère polémique et les rôles sont dédoublés: au Sujet par exemple s'oppose l'Anti-sujet (opposant). À côté du plan pragmatique où s'opèrent les transformations dans lesquelles on échange,

---

1 Les explications de cette composante et de celle qui la suit (la composante discursive) sont extraites de E. Charpentier (V. bibliographie) avec quelques modifications de notre part.

on perd, on gagne des objets-biens, il y a le plan cognitif: il s'agit d'un "savoir" sur les événements (sur le "faire"), sur l'être des acteurs. C'est à ce plan cognitif que s'organise le jeu de la vérité: selon qu'acteurs et événements sont au plan de l'"être" ou du "paraître" ou des deux, on aura le vrai, le faux, le secret ou le mensonger.

Le récit repose sur la relation Sujet-Objet: le Sujet connaîtra plusieurs **rôles actantiels**, selon sa position dans l'enchaînement narratif, selon les modalités qui lui sont attribuées, selon sa place dans l'ordre cognitif.

COMPOSANTE DISCURSIVE

Dans un récit, les relations que nous repérons apparaissent à la surface habillées sous forme de personnages. Cet "habillage" peut être de deux sortes: **actantiel et thématique**, c'est-à-dire qu'il peut revêtir des valeurs de sens. Le texte construit son propre **espace sémantique**, i.e., l'espace où il va faire naître du sens. Les éléments de sens se créent dans un certain ordre. Pour en rendre compte, on utilise un modèle emprunté à la logique: le carré sémiotique qui permet d'articuler les valeurs avec lesquelles joue le texte. Cela permet d'une part, de définir les relations entre les termes: relations de contrariété, de contradiction, d'implication; d'autre part, de voir comment le texte manipule des valeurs à l'aide des transformations: il nie certaines valeurs pour en affirmer d'autres. Le **rôle thématique**, qui relève de la composante discursive, résume et condense tout un ensemble de figures apparaissant dans la succession du texte; cet ensemble est désigné comme parcours figuratif. Ce parcours va sélectionner, dans l'ensemble des possibilités contenues dans un thème donné (configuration discursive), celle qu'il va actualiser dans le récit. Lorsqu'on réduit ce parcours figuratif à un agent qui l'assume, le prend en charge et le réalise, on obtient un rôle thématique.

En résumé, la composante narrative nous permettra de dégager des rôles actantiels grâce auxquels s'opèrent des transformations selon des programmes narratifs donnés; la composante discursive nous permettra de dégager des

rôles thématiques dont le fonctionnement réduit un ensemble d'unités qualificatives (énoncés d'état) et/ou fonctionnelles (énoncés du faire) à un agent qui les assume.

REMARQUE:

Seule la composante narrative fut exploitée sous forme d'une activité à l'intérieur du matériel d'apprentissage créé. A noter encore que cette composante, bien qu'elle fut "simplifiée", créa certaines difficultés au niveau de sa mise en application; difficultés que nous attribuons, non seulement à la terminologie, mais aussi aux éléments nouveaux qu'elle présente. Quant à la composante discursive, son omission se justifie par le fait que, très attrayante en théorie, elle s'est avérée complexe et difficile d'accès en pratique.

Comme prévu, l'analyse greimassienne n'a pas "pré-modelé" les activités du matériel d'apprentissage, étant donné qu'elle est principalement centrée sur le texte comme tel. Greimas obéit au principe d'immanence: "hors du texte, point de salut", affirme-t-il. Dès lors, notre souci étant la production d'un matériel d'apprentissage significatif, nous avons dépassé le texte ou l'oeuvre littéraire pour concilier son contenu, sa forme, ses illustrations et les valeurs véhiculées, avec le vécu de l'enfant, ses préoccupations, ses intérêts, son environnement et des actes de communication à accomplir.

Ainsi, au fur et à mesure que les activités furent créées, les enseignantes les expérimentaient; chaque activité contient la manière dont elle doit être réalisée.

IV Matériel

1. Le **matériel utilisé** réfère aux trois oeuvres littéraires sélectionnées:

   - AUBRY, Claude. Agouhanna le petit Indien qui était peureux, Montréal, McGraw-Hill, 1974, 95p.

   - RENAUD, Bernadette. Émilie, la baignoire à pattes, Montréal, Héritage, 1976, 126p.

   - ROCHER, Suzanne. Le dernier-né des Cailloux, Montréal, Fides, 1975, 97p.

L'oeuvre de Bernadette Renaud fut à l'étude dans les classes de quatrième année du primaire, celle de Claude Aubry dans les classes de cinquième et celle de Suzanne Rocher dans les classes de sixième. La sélection de ces oeuvres a respecté le goût des élèves puisqu'elles étaient parmi celles qu'ils aimaient le plus, selon l'observation des enseignantes.

Les trois oeuvres susmentionnées constituent donc le matériel de départ à partir duquel les activités du **matériel d'apprentissage** furent créées.

2. **Le matériel d'apprentissage créé**

Ce matériel comporte quatorze activités dont la diversité est évidente:

Activité 1: Un titre ... mon histoire.

Activité 2: Connaître et faire connaître l'histoire.

Activité 3: Qu'est-ce que j'ai compris du roman?

Activité 4: La composante narrative du récit.

Activité 5: L'humour: il ne faut pas rire c'est sérieux.

Activité 6: Des personnages multiformes.

Activité 7: Le passé, le présent et le futur.

Activité 8: Où se déroule le récit?

Activité 9: Valeurs diverses du récit.

Activité 10: Illustrations diverses et rapport illustration/texte.

Activité 11: Qui parle dans un conte ou un roman?

Activité 12: Si j'apprenais plus de "vocabexpressions".

Activité 13: Du livresque au réel.

Activité 14: Quelques éléments pour l'évaluation d'un conte ou d'un roman.

Les activités précitées permettent, à part le développement des habiletés langagières des élèves, l'exercice de la créativité, la découverte de l'environnement, l'appréciation de l'humour et de l'illustration, la connaissance des valeurs culturelles ou idéologiques, la prise de conscience et la mise en pratique des notions de temps, de lieu, de personnages, d'auteur et de narration, l'investissement des expériences vécues des élèves, et la connaissance d'éléments susceptibles d'aider dans l'évaluation ou la critique d'une oeuvre littéraire donnée.

En ce qui concerne la structure du matériel d'apprentissage ou des activités, elle se caractérise par son uniformité d'une activité à l'autre. En effet, chaque activité comprend le ou les **objectifs** à atteindre, le **déroulement de l'activité** qui fournit les directives nécessaires ou la démarche à suivre pour la réalisation de l'activité, et le **résultat attendu** qui a, entre autres rôles, celui de vérifier l'atteinte des objectifs fixés au départ. Seuls les exercices

à l'intérieur de chaque activité varient en nombre, en genre et en longueur selon les objectifs visés.

Au regard des activités créées, certaines sont d'ordre spécifique correspondant aux oeuvres choisies, d'autres sont d'ordre général. Bien qu'au départ notre objectif fût de concevoir des activités spécifiques en adéquation avec la richesse et la potentialité de chaque oeuvre choisie, cet objectif ne fut qu'en partie respecté. En effet, alors que les activités définies comme spécifiques cherchaient à exploiter la richesse évidente ou disimulée dans une oeuvre donnée, sinon à suggérer des exemples d'exploitation spécifique, les activités d'ordre général, quant à elles, évitaient de se limiter à une oeuvre en particulier, pour proposer une application plus grande mais non moins spécifique. En réalité, activités spécifiques et activités générales, dans notre projet, ne s'opposent pas, mais se complètent. Aussi, nous affirmons, ce qui pourrait sembler paradoxal, que le "spécifique" est métamorphosable en "général" et le "général" en "spécifique": dans le premier cas, il s'agit de prendre une activité spécifique à une oeuvre littéraire donnée, d'observer ou de discerner la nature ou l'essence de celle-ci pour essayer de l'appliquer à une ou à plusieurs autres oeuvres; c'est par exemple le cas des activités 1, 3, 4, 9, 10, 11, 13; dans le deuxième cas, il s'agit d'inverser le processus i.e., de prendre une activité générale pour l'adapter et l'appliquer à une oeuvre littéraire donnée, comme par exemple les activités 2, 5, 6, 7, 8, 12, 14. Il est à noter que dans les deux cas, nous retrouvons à la rigueur, à l'intérieur même de chacune des activités, tantôt du "spécifique", tantôt du "général".

Enfin, en ce qui a trait au type d'apprentissage comme tel, les activités du matériel se veulent avant tout, à partir d'oeuvres littéraires, des exemples d'activités d'exploitation destinés aux enseignants pour le développement d'habiletés langagières chez leurs élèves; ces activités fournissent des situations pour la pratique de la communication orale ou écrite, plutôt que des activités centrées uniquement sur la prononciation, la syntaxe, la morphologie ou l'orthographe. Sans évincer ou dévaloriser ces éléments linguistiques, nous avons souligné leur importance aux enseignantes tout en laissant à leur discrétion la pratique des éléments en question. En fait, malgré leurs avantages ou leurs inconvénients, nous avons évité, dans ce

projet, de "scolariser" les livres pour les enfants ou d'en faire un substitut du manuel scolaire. Il va sans dire donc que les activités du matériel se prêtent bien non seulement à la pratique de la communication orale ou écrite, mais aussi à celle de la langue en tant que code; le second cas dépendant du degré d'importance que lui accorderaient les enseignants.

V Questionnaire d'évaluation

Suite à l'expérimentation, par les enseignantes, du matériel d'apprentissage créé, nous avons conçu un questionnaire afin d'évaluer le degré d'utilité du matériel en question et sa pertinence pour le développement des habiletés langagières de leurs élèves. Le questionnaire épouse une forme tripartite: une première série de questions porte sur la **qualité du matériel** en lui-même; une deuxième série vise à mesurer le **degré d'utilité, d'intérêt et de pertinence du matériel pour les enseignantes**; une troisième série se rapporte à l'**intérêt des élèves et aux habilités langagières développées**. Le questionnaire[1], à la suite des activités du matériel d'apprentissage[2], explique la consigne de réponses et la signification des cotes pour chacune des parties susmentionnées.

VI Résultats

Au terme de la compilation des résultats de l'évaluation du matériel[3], nous observons:

- En ce qui concerne la **qualité du matériel**, celle-ci a été jugée par la majorité des enseignantes comme **suffisamment bonne**; la moyenne des scores attribués par les enseignantes en fournit la preuve.

---

1 Voir annexe 2
2 Voir annexe 1
3 Voir annexe 3

- Par rapport au **degré d'utilité, d'intérêt et de pertinence du matériel pour les enseignantes**, l'évaluation montre que pour la majorité, le matériel globalement répond de façon satisfaisante à leur besoin i.e. est **suffisamment utile, intéressant,** et **pertinent.**

- La majorité des enseignantes affirment que le matériel d'apprentissage créé maintient ou suscite **suffisamment l'intérêt des élèves** d'une part, d'autre part, il favorise **assez le développement des habiletés langagières des élèves en oral ou en écrit.**

N.B. Une enseignante n'a pas répondu au questionnaire.

Enfin, toujours dans le cadre des résultats, nous voudrions mentionner quelques commentaires des enseignantes, à savoir qu'elles ont éprouvé de la difficulté à faire réaliser aux élèves l'activité 4 à cause des éléments nouveaux qu'elle présentait et de sa terminologie; par ce fait même, cette activité est celle qui fut la moins appréciée, à en juger par les commentaires qu'elle déclencha.

Aussi, en dépit du manque de temps, les enseigantes ont souligné, la pertinence, la qualité, l'utilité du matériel d'apprentissage créé et l'accessibilité des objectifs qui y sont visés dans le développement des habiletés langagières de leurs élèves.

BIBLIOGRAPHIE

CHARPENTIER, Étienne, "Une initiation à l'analyse structurale", Paris, Cahiers Évangile, Éd. du Cerf, 1976.

COUTURE-LEBEL, Francine & PROVOST, Michelle, Guide pédagogique, primaire, français, littérature de jeunesse, fascicule 2, littérature québécoise de jeunesse, bibliographies commentées, Québec, Ministère de l'Éducation, décembre 1981.

GREIMAS, Algirdas Julien, Du sens, Éd. du Seuil, 1970.

GREIMAS, Algirdas Julien, Sémantique structurale, Paris, Librairie Larousse, 1966.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Direction générale du développement pédagogique, La lisibilité des textes destinés aux élèves du primaire: Guide pratique pour les auteurs de manuels scolaires, juillet 1982.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Direction générale du développement pédagogique, Programme d'étude, primaire, français, mai 1979.

PROVOST, Michelle avec la collaboration de Suzanne Teasdale, Guide pédagogique, primaire, français, littérature de jeunesse, fascicule 1, activités pédagogiques, Québec, Ministère de l'Éducation, septembre 1981.

ANNEXE 1

ACTIVITÉS DU MATÉRIEL D'APPRENTISSAGE

STRUCTURE DES ACTIVITÉS

La plupart des activités constituant le matériel d'apprentissage sont articulées comme suit:

Titre de l'activité
Objectif(s)
Déroulement de l'activité
Résultat attendu

- **Le titre** délimite ce sur quoi porte le travail.
- **L'objectif** (au singulier ou au pluriel) définit le(s) but(s) à atteindre ou le résultat qu'on se propose d'atteindre par la réalisation de l'activité.
- **Le déroulement de l'activité** consiste en la réalisation d'exercices qui contribuent à atteindre les objectifs fixés au départ. Les informations et les connaissances nécessaires sont intégrées à l'activité même.
- **Le résultat attendu** permet de vérifier si les objectifs fixés au début ont bel et bien été atteints. Aussi, ce qui est attendu correspond à chacun des exercices de l'activité que l'enseignante réalise.

Activité 1: Un titre... mon histoire

OBJECTIF

- Amener les élèves à exercer leur créativité et leur imagination.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. L'enseignant annonce aux élèves qu'il existe un roman dont le titre est le dernier-né des Cailloux.

   A partir du titre, sans connaissance du dessin de la page-couverture du roman, les élèves sont invités à deviner le genre d'histoire qu'un tel titre peut évoquer. Vous pouvez les aider au besoin par des questions suggestives telles que:

   - Qui est ce "dernier-né? Est-ce un être humain? Un animal? Un objet personnifié?
   - Qui sont les "Cailloux"? S'agit-il de cailloux (pierres) personnifié(e)s ou animé(e)s? Est-ce une famille?

   L'enseignant accepte toutes les réponses et les note sur le tableau. Aussi, chaque élève notera son idée ou sa version dans son propre cahier.

2. Cette fois-ci, l'enseignant, après avoir montré à tous les élèves la page-couverture (recto-verso) dépliée, dévoilant ainsi un chien laissant derrière lui ses empreintes, leur demande de deviner ou d'imaginer le contenu de l'histoire. Vous essaierez d'attirer leur attention sur le dessin: Est-ce un jeune ou un vieux chien? Pourquoi? Y-a-t-il des indices, dans le dessin, qui aident à découvrir l'apparence "jeune" du chien? Si oui, lesquels?
   Vous leur demanderez s'il y a un lien entre le titre du livre et le dessin de la page-couverture: "dernier-né" signifierait alors un petit chien encore très jeune, en relation avec le dessin qui refléterait bien un chien en bas âge.

Les élèves sont invités à deviner ou à imaginer le genre d'histoire en écrivant leur version dans leur propre cahier. Par la suite, chacun lit son histoire à haute voix.

N.B.: Vous accepterez toutes les versions et dévoilerez aux élèves qu'ils viennent d'être auteurs et que chaque histoire possède sa valeur unique et que le mérite revient à chacun des auteurs. Il ne s'agit donc pas ici de comparer quelle est la version la plus proche du roman en question, mais plutôt de valoriser les écrits des élèves et d'apprécier leur degré d'originalité, de créativité.

3. L'enseignant commence à raconter l'histoire, et une fois l'intérêt des élèves suscité, il s'arrête et leur demande de créer ou d'imaginer la suite et la fin de celle-ci.

4. L'enseignant peut terminer la narration du récit et demander aux élèves d'imaginer une autre fin; ou encore il peut fournir seulement la fin de l'histoire et demander aux élèves de deviner ce qui précède.

RÉSULTAT ATTENDU

1. La version des enfants sans connaissance du dessin de la page-couverture.
2. La version des enfants après avoir pris connaissance du dessin.
3. Le compte rendu des exercices 3 et 4.

ACTIVITÉ 2: Connaître et faire connaître l'histoire

OBJECTIFS:

- Sensibiliser l'enseignant à l'importance de bien connaître et maîtriser l'histoire ou le roman.

- Suggérer quelques moyens pour faire connaître l'histoire aux élèves.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. L'enseignant est invité à prendre connaissance de toute l'histoire jusqu'aux moindres détails. Car si certains élèves à l'esprit synthétique peuvent ne s'intéresser qu'aux grandes lignes de l'histoire, d'autres, plus analytiques, risquent de vous surprendre par leur intérêt aux détails tantôt amusants, tantôt insignifiants.

2. Comment allez-vous raconter l'histoire? Voici quelques moyens. A vous de choisir ceux qui conviennent le mieux à votre classe ou à la motivation de celle-ci:

   a) Lire ou faire lire tout le roman, chapitre par chapitre, au complet.

   b) Souligner les passages importants pour la compréhension de l'histoire et les relire.

   c) Résumer en vos propres mots chaque chapitre.

   d) Sélectionner certains chapitres et les lire au complet.

   e) Sélectionner certains chapitres et lire les passages importants préalablement identifiés.

f) Sélectionner certains chapitres pour les raconter en vos propres mots.

g) Faire lire, tour à tour à chaque élève, soit un chapitre, soit quelques passages du ou des chapitres.

h) Grouper les élèves en équipes, leur demander de lire silencieusement un chapitre pour que chacune d'elles, dans une activité ultérieure, le raconte en ses propres mots.

REMARQUE:

Le choix de l'un ou l'autre des moyens susmentionnés pourrait comporter certains avantages ou inconvénients, pour n'en citer que quelques-uns, prenons par exemple:

le point a:

Inconvénient: La lecture par l'enseignant de chaque chapitre au complet pourrait détourner l'attention des élèves des lignes principales du roman, puisqu'il y aurait trop de détails.

Avantage: La lecture par l'enseignant de chaque chapitre au complet pourrait permettre aux élèves de tout capter et de tout comprendre.

le point g:

Inconvénient: Les élèves pourraient ne pas refléter l'intonation ou l'expression appropriée qu'exigerait un certain passage.

Avantage: Chaque élève qui participe à la lecture serait actif, plus concerné et motivé.

RÉSULTAT ATTENDU

1) Votre connaissance et maîtrise du roman.
2) Le ou les moyens que vous avez utilisés pour faire connaître l'histoire aux élèves.

ACTIVITÉ 3: Qu'est-ce que j'ai compris du roman?

OBJECTIF

- Vérifier la compréhension de l'histoire par les élèves.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Suite à la lecture ou à l'audition du roman, l'enseignant demande à chaque élève de résumer ce qu'il a compris de l'histoire, en quelques lignes et en ses propres mots. Par la suite, les élèves se regroupent en deux équipes, chacune d'elles met en commun ses écrits pour voir enfin laquelle des deux versions se rapproche le plus de l'histoire du roman.

2. L'enseignant groupe les élèves en équipes (de deux par exemple) et chacune d'elles prépare des questions de compréhension sur un chapitre donné avec les réponses qu'elle garde pour elle, mais qu'elle pourrait donner si les autres ne trouvent pas la réponse lors de la période de questions. Avant que chaque équipe pose ses questions aux autres, vous pouvez aider les élèves à mieux formuler leurs questions ou leur en suggérer d'autres en plus des leurs. Ce, pour vérifier strictement d'abord la compréhension au niveau du contenu du roman ou d'un de ses chapitres. Par exemple:

   Chapitre I: L'arrivée

   Q1 Où se passe l'action? À quelle saison de l'année?
   R1 À Montréal, en automne.

   Q2 Y-a-t-il un indice qui caractériserait le pays en question?
   R2 Les feuilles multicolores d'érables.

   Q3 Qui est Flore?
   R3 L'aide-ménagère

Q4 Comment Anne Cailloux a-t-elle gagné le beau petit épagneul?

R4 En participant à un concours télévisé où il fallait rédiger un conte sur un animal. Le toutou était le prix hebdomadaire.

Q5 Combien de temps Anne a-t-elle consacré pour travailler à la rédaction de son manuscrit?

R5 Quinze jours.

Q6 Combien de soeurs Anne a-t-elle?

R6 Ève (quatorze ans)

+ Isa (dix ans)

+ Minou (huit ans)

= trois soeurs.

Q7 Quel genre de chien Anne a-t-elle gagné?

R7 Un cocker de race pure.

Q8 Pourquoi Anne craignait-elle que sa maman refuse la présence d'un chien?

R8 Parce que sa maman pensait que c'était trop de "tintouin" et elle se méfiait "des promesses d'ivrogne" de ses enfants.

Q9 Par quel moyen Anne a-t-elle pensé gagner à sa cause sa maman?

R9 D'abord en lui montrant son projet pour qu'elle le juge.

Q10 Qu'est-ce qui montre que la maman a apprécié le projet mais était un peu contre ce même projet?

R10 Sa maman la complimenta, puis soupira "Ton projet ne me plaît guère".

Q11 Maman a-t-elle accepté le projet d'Anne? Pourquoi?

R11 Oui. Elle a dit "Je ne veux pas t'empêcher de participer à ce concours: (parce que) tu t'es donné tant de mal".

Q12 Qu'est-ce qui prouve la tendresse de maman?

R12 La réponse à la question précédente et le fait qu'elle a corrigé les erreurs d'orthographe d'Anne.

Q13 Pourquoi tous les mardis à cinq heures, Anne se clouait-elle à son appareil (radio ou télévision)?

R13 Elle attendait les résultats du concours et espérait que son nom soit cité.

Q14 Maman a-t-elle, en fin de compte, accepté qu'Anne garde le chiot? Pourquoi?

R14 Oui, parce qu'elle était heureuse du succès d'Anne et elle trouvait le chien trop mignon.

Q15 Pourquoi Anne ne craignait pas l'opposition de son papa quant à la présence du chien?

R15 Parce qu'elle savait qu'il ratifiait toujours les décisions de maman.

Q16 Quelle profession le papa d'Anne exerce-t-il?

R16 Il est professeur à l'université.

Q17 Quel est le sexe de la petite bête qu'Anne a gagnée?

R17 C'est un mâle. Le livreur l'a affirmé.

Q18 Quel est le nom que les enfants des Cailloux donnèrent au petit chien?

R18 Señor.

Q19 Comment ont-ils trouvé ce nom?

R19 Ils ont trouvé ce nom en cherchant d'abord dans le dictionnaire le sens du mot "épagneul". Ensuite, sachant qu'"épagneul" est d'une famille canine originaire d'Espagne, ils ont décidé d'appeler le chien "Señor".

Q20 Le nom "Señor" a-t-il une signification?

R20 Oui, en espagnol, il signifie monsieur ou seigneur (et se prononce (sé-gnor)).

3. Après que les élèves ont entendu l'histoire, amenez-les à la résumer en plus ou moins dix lignes. La question suggérée est: "De quoi s'agit-il dans le récit?" À noter qu'il serait intéressant d'observer les différentes versions d'un élève à l'autre selon l'intérêt et la préoccupation de chacun ou ce qui aurait touché chacun d'eux.

RÉSULTAT ATTENDU

1. Les résumés du roman par chaque élève.
   Les versions des deux équipes.
   La version de l'histoire qui se rapproche le plus du roman.

2. Les questions préparées par les élèves sur des chapitres donnés.
   Les questions que l'enseignant a suggérées aux élèves.

3. Le résumé de l'histoire par chaque élève.

ACTIVITÉ 4: La composante narrative du récit

OBJECTIF

Définir la composante narrative et la mettre en application.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

REMARQUE:

Dans la description de notre approche théorique sous le titre "Méthodologie de la recherche", nous avions mentionné que celle-ci s'inspirait de l'analyse structurale selon Algirdas Julien Greimas. En effet, les principes méthodologiques qui sous-tendaient notre analyse des oeuvres consistaient en l'intégration de deux notions: la composante discursive et la composante narrative. Nous avons dû omettre la composante discursive car, très attrayante en théorie, elle s'est avérée complexe et difficile d'accès en pratique.

1. Si nous considérons le récit d'une oeuvre comme une suite organisée d'**états** ou de transformations, nous aurons deux états: l'**état initial** (Ei) et l'**état final** (Ef) entre lesquels agissent des transformations qui précisément transforment l'Ei en Ef, schématiquement exprimés comme suit:

   [Ei] —transformations→ [Ef]

   Notons que ces états sont souvent exprimés avec des verbes du type "être" ou "avoir" et se définissent par des relations de conjonction (∧) ou de disjonction (∨) entre un sujet d'état (S) et un objet (O). Les transformations, exprimées fréquemment avec des verbes du type "faire", opèrent les changements d'états.

   Pour passer de l'Ei à l'Ef, il faut bien qu'un sujet en assure la transformation. C'est le sujet (S) dit **opérateur** ou "du faire". Et, pour réussir cette transformation, il faut que le S soit compétent, i.e. investi des trois modalités:
   - savoir
   - vouloir
   - pouvoir

Si le S possède ces trois modalités, il est apte à réaliser des performances qui justement sont les transformations concrètes qui modifient la relation entre un S et un O, soit par le passage d'un Ei (disjonction) à l'Ef (conjonction) ou l'inverse. Encore une fois, nous aurons schématiquement:

Ei(SVO) ——— transformations ———▷ Ef(S∧O)

> S opérateur fait conjoindre S d'état avec les modalités "vouloir, savoir, pouvoir" pour que celui-ci soit apte à réaliser la ou les PERFORMANCES susceptibles de faire passer l'Ei à l'Ef.

Ainsi, on pourrait se poser des questions telles que:

- Qui est-ce qui prend l'initiative de passer à l'action?
- A-t-il tout ce qu'il faut pour réaliser sa performance i.e. les trois modalités:
  . savoir?
  . vouloir?
  . pouvoir?
- Qui détient ces modalités? Qui les transmet? Qui s'en empare?
- Comment le sujet s'y prend pour transformer une situation?

Si nous appliquons les éléments de la composante narrative au premier chapitre du roman Le dernier-né des Cailloux, nous aurons à répondre à des questions telles que (nous répondons aux questions):

- Quel est l'Ei?

D'abord il y a une brève description du lieu, du temps et de quelques personnages. Ensuite commence une description plus élaborée d'un personnage: Anne rêvait de posséder une petite bête, mais elle ne la possédait pas. Ceci sera interprété par:

Anne = Sujet (S)
ne possède pas = disjonction (V) } SVO
la petite bête = Objet (O)

Donc dans l'Ei, il y a disjonction entre le S et l'O (SVO).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la performance est cette transformation qui va modifier la relation entre S et O. À ce stade, on doit se poser la question: Qui est le S qui va opérer cette transformation, cette performance ou qui va passer à l'action? C'est Anne. Mais Anne possède-t-elle les modalités pour passer à l'action et atteindre l'état final? Vérifions.

- Anne participe à un concours télévisé où elle doit rédiger un conte sur un animal. Les trois modalités sont: savoir, vouloir, pouvoir.

  . Anne a su qu'il y avait un concours télévisé ouvert aux jeunes de son âge: rédiger un conte sur un animal.
  . Anne a voulu y participer pour avoir l'objet rêvé i.e. le petit chien.
  . Anne a pu bien rédiger son conte. Sa maman (l'auxiliaire) a aussi contribué au succès du projet d'Anne: elle a corrigé ses erreurs d'orthographe.

Nous constatons qu'Anne possède les trois modalités qui la rendent apte à réaliser la performance: "rédiger un conte" qui va opérer les changements d'états. En effet, dans l'état initial (Ei), Anne rêve de posséder une petite bête, mais elle ne la possède pas encore: SVO. Cependant Anne, grâce aux trois modalités qu'elle possède, est apte à transformer l'Ei, soit SVO, où l'objet (ici le chien) est dissocié du sujet (Anne), vers l'état final (l'Ef) où le sujet obtient l'objet (S∧O). À remarquer donc que le passage de l'Ei à l'Ef s'est fait au moyen de la transformation qui est la performance d'Anne à rédiger le conte.

Nous pouvons schématiser ce qui précède comme suit:

- État initial (Ei):

S	est dans un état disjoint de	O
(Anne)	SVO	(le petit chien)

- La performance d'Anne (les trois modalités sous-entendues) la fait passer de l'état initial à l'état final. Ce, au moyen du conte qu'elle rédige + de l'aide de sa mère qui corrige ses erreurs d'orthographe.

- Etat final (Ef):

S	arrive à l'état conjoint à	O
(Anne)	S∧O	(le petit chien)

Ei (SVO)	⟶	Ef (S∧O)
Anne n'a pas le petit chien	compétence, performance d'Anne dans la rédaction du conte + aide de sa mère	Anne possède ou gagne le petit chien.

2. En vous inspirant de l'exemple de l'exercice précédent où nous avons expliqué ce qu'est la composante narrative, tentez de la mettre en application par rapport à un des chapitres du roman Le dernier-né des Cailloux.

À titre de rappel, voici quelques questions qui peuvent vous guider dans la réalisation de cette activité:

a) Quel est l'état initial du récit? (Par exemple le sujet est disjoint (V) de l'objet).
b) Qui prend l'initiative d'agir?
c) A-t-il tout ce qu'il faut i.e. les trois modalités de la compétence: le savoir, le vouloir et le pouvoir, pour remplir sa performance, autrement dit pour passer à l'action et transformer l'état initial en un autre état (soit l'état final)?
d) Quel est l'état final? (Par exemple le sujet est conjoint (∧) à l'objet).

REMARQUE:

. Pour qu'il y ait transformation ou performance, il faut un **sujet-opérateur** ou un **sujet-héros**. Le sujet-opérateur est celui qui détient les trois modalités; le sujet-héros peut être lui-même le sujet-opérateur s'il a les trois modalités pour agir. Sinon, il est appelé **sujet d'état**, et le sujet-opérateur est celui qui va l'aider à acquérir ces trois modalités. Le sujet-opérateur devient alors **auxiliaire**, celui qui fera par exemple obtenir l'objet au sujet d'état.

Par exemple, dans le roman Le dernier-né des Cailloux, Anne possédait les trois modalités de la compétence pour agir. Ceci veut dire qu'elle est **sujet-opérateur** et en même temps **sujet-héros**. En supposant qu'elle n'ait eu que le

"vouloir" seulement, Anne aurait été **sujet d'état** et sa maman le **sujet-opérateur** ou **auxiliaire** qui lui aurait fait acquérir le "savoir" et le "pouvoir" (rédiger un conte, dans le cas de notre récit).

. L'agresseur, le méchant ou la personne obstacle,est appelé l'**anti-sujet.**

. L'objet recherché ou convoité peut être:
  - un **objet-bien:** chien, maison, vélo...
  - un **objet-message:** information, renseignement, conseil...

RÉSULTAT ATTENDU

La mise en application de la composante narrative par rapport à un des chapitres du roman Le dernier-né des Cailloux.

ACTIVITÉ 5: L'humour: il ne faut pas rire c'est sérieux.

OBJECTIFS

- Cerner les diverses formes de l'humour dans un conte ou un roman.
- Amener les élèves à **créer** l'humour.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. Suite à la lecture de:
   - Agouhanna le petit indien qui était peureux de Claude AUBRY
   - Emilie, la baignoire à pattes de Bernadette RENAUD
   - Le dernier-né des cailloux de Suzanne ROCHER

   demandez à vos élèves de citer les passages humoristiques qu'ils apprécient le plus. Sinon, attirez leur attention sur quelques parties du texte qui, en vous basant sur votre expérience, sont susceptibles de les faire rire.

   Pour vous aider dans cette tâche, voici quelques aspects de l'humour tantôt sous forme de questions, tantôt sous forme de propositions:

   - le choix de certains **mots** ou **expressions** humoristiques par l'auteur;
   - la description "extérieure" des personnages: costume (accoutrement burlesque), coiffure, maquillage...;
   - la description "intérieure" des personnages (caractère): naïfs, distraits, timides...;
   - des actions comiques des personnages: "gaffes", farces, tromperie, gestes, mimiques...;
   - des situations comiques:
     - l'ignorance qui attire à sa victime tout le ridicule des autres;
     - la conversation entre deux personnes, dans laquelle une même expression est interprétée différemment d'une personne à l'autre: les calembours entraînant l'ambiguïté, les synonymes, les homopho-

nes, le sens figuré pris au sens propre comme par exemple "prendre la route, embrasser une carrière, lire entre les lignes...";

. des sous-entendus de l'auteur que le lecteur ou l'auditeur peut créer ou imaginer;

. l'humour exprimé par le dessin: mimique, geste, caricature, expression du visage, allure loufoque, attitudes exagérées de surprise, de contestation, de déception, de timidité, de vision séduisante, de colère, de gêne, de perplexité...;

. qui fait rire?

. qu'est-ce qui fait rire?

. qui est la victime du rire?

. rit-on **de** quelqu'un ou **avec** quelqu'un?

le rire provient-il de l'appréciation d'une distorsion fantaisiste du réel, soit dans le texte (idées bizarres et drôles), soit dans le dessin (incongruités perceptives comme par exemple "la baignoire à pattes")?

. le rire est-il déclenché suite à des conséquences d'erreurs commises ou à une directive mal interprétée entraînant des résultats catastrophiques inattendus?

. le rire est-il issu d'une incompréhension ou d'une mauvaise interprétation de mots ou d'expressions entre deux ou plusieurs personnes?

2. S'il est vrai que l'on puisse réagir différemment selon les expériences vécues et un contexte culturel donné face à l'humour, ce'ui-ci peut à la rigueur être appris et cultivé. Amener les élèves à créer l'humour suppose d'abord une sensibilisation de ces derniers aux diverses formes de l'humour. Par la suite, il s'agit de les aider à reproduire ou à créer l'humour. Comment? Voici ce que nous suggérons:

. A partir de l'exercice précédent, les élèves essaient de reproduire l'humour sous la forme qui leur plaît, c'est-à-dire soit par écrit, oralement, par des dessins ou des caricatures, par des posters humoristiques...

. des jeux de mots ou d'expressions:

- les calembours exploitant les mots synonymes et homonymes, et confondant le sens figuré avec le sens propre.
  Exemple: Tue ce rat malade / Tu seras malade
  Embrasser une carrière
  Ce cerf-volant / Ce cerveau lent

- les paronymes c'est-à-dire des mots presque homonymes.
  Exemple: alarme/alerte; accident/incident; affilé/effilé; aventureux/aventurier; claquer/craquer; colorer/colorier; hiberner/hiverner...

- les contrepèteries c'est-à-dire des mots dans lesquels on peut intervertir certaines lettres pour produire un sens différent.
  Exemple: fuir au cours/ cuire au four

- les inversions de mots
  Exemple: Il est mort ivre / il est ivre mort.

- les charades: devinettes d'un mot de plusieurs syllabes, décomposé en parties dont chacune forme un mot défini ou des devinettes combinant plusieurs définitions réunies en un tout par des formules telles que "mon premier... mon deuxième... mon dernier ou mon tout".
  Exemple: Mon premier fait partie d'une négation; mon deuxième est un petit mammifère rongeur; mon troisième est l'impératif de "dire"; et mon tout est un autre mot pour "ciel": "Quel est ce mot?" ou "Qui suis-je?"
  Réponse: pas/rat/dis = paradis

Les élèves sont invités à utiliser ces jeux de mots dans des situations qu'ils auraient imaginées et qui seraient susceptibles d'être humoristiques.

. Des caricatures ou des dessins humoristiques inventés ou imaginés par les élèves avec leurs commentaires.
  Exemple:
  - les problèmes soulevés si l'on habillait les animaux;

- les incongruités perceptives comme par exemple la tête d'un lion associée au corps d'une poule
- les problèmes suscités par certains animaux souffrant de quelques maux étranges

Exemple: la girafe qui attrape le torticolis

. Violer un concept ou aller à l'encontre de la logique
Exemple: imaginer une voiture avec des pneus carrés

. Demander aux élèves de tracer chacun son propre portrait humoristique , ce, au niveau physique, personnalité, actions... Ce portrait peut être fictif ou réel.

3. Invitez les élèves à répondre aux questions suivantes dont le but est de mesurer le degré du sens de l'humour tant au point de vue de la **compréhension** que de la **création:**
   - Sais-tu rire?
   - Te rappelles-tu de situations qui te font rire (ce en rapport avec des situations vécues, familiales, scolaires ou autres)? Précise-les.
   - Sais-tu faire rire? Comment?
   - Aimes-tu entendre des blagues? Quels genres?
   - Aimes-tu blaguer? Quelles formes (paroles, actions)?
   - Qu'est-ce que tu apprécies le plus: des livres ou des films (policiers, comiques, tragiques, romantiques, autres)?
   - Quels genres de livres humoristiques lis-tu (romans, contes, albums, bandes dessinées)? Pourrais-tu nommer quelques titres?

RÉSULTAT ATTENDU

1. Par rapport à l'un des trois romans, les passages humoristiques que les élèves ont compris et appréciés.

2. Le compte rendu de l'activité vécue.

3. Les réponses aux questions.

ACTIVITÉ 6: Des personnages multiformes

OBJECTIFS

- Identifier et étudier les personnages d'un conte ou d'un roman sous leurs divers aspects: physique, psychologique, social, familial...
- Suivre l'évolution des personnages dans leurs actions, dans leurs sentiments...

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. En vous référant à l'une des oeuvres suivantes:
   - Agouhanna le petit indien qui était peureux de Claude AUBRY
   - Emilie, la baignoire à pattes de Bernadette RENAUD
   - Le dernier-né des cailloux de Suzanne ROCHER

   invitez les élèves à dresser une liste de tous les personnages nommés (inclure aussi les objets animés et les animaux) et à les numéroter.

2. Après avoir identifié tous les personnages, aidez les élèves à classifier chacun des personnages par rapport aux aspects suivants:

- Le personnage: être humain, animal, végétal, objet personnifié, réel, fantaisiste...;
- Le sexe: homme ou femme; mâle ou femelle;
- La nationalité: canadien, amérindien, français, anglais...;
- L'âge: bébé, enfant, adolescent, adulte, vieux;
- Le physique (traits caractéristiques): grande ou petite taille, apparence robuste ou chétive, cheveux courts ou longs, description du visage (détails significatifs ou caractéristiques)...;
- Le psychologique: qualités, défauts; jovial, triste, loquace, taciturne, courageux, peureux, naïf, lucide, intelligent, honnête, malhonnête, solitaire, solidaire, soucieux, insoucieux, indifférent, colérique, rancunier, impitoyable, actif, passif, débrouillard, humoristique, sérieux, optimiste, pessimiste, sympathique, envieux, épanoui, généreux, patient, impatient...;
- Les actions: pour un intérêt personnel ou par altruisme; entraînent le bonheur ou le malheur (physique ou psychologique); bonnes ou mauvaises; constructives ou

destructives; se soldent par le succès ou par l'échec. Qui en est le bénéficiaire? Qui en est la victime? Actions volontaires ou involontaires; qui améliorent ou détériorent la situation; drôles; héroïques; mesquines; recourent à la force, à la violence ou à la douceur et à l'intelligence...;

La relation (proche/lointaine/inexistante): lien de parenté (parents/enfants; frères/soeurs...) amitié, inimitié, personnes dont la profession ou dont une situation donnée regroupe...;

. Le langage utilisé: un vocabulaire riche ou pauvre; des structures de phrases simples ou complexes; un niveau de langue populaire, familier, soutenu ou littéraire; des mots ou des expressions caractéristiques; un langage authentique ou véritable qui proviendrait par exemple d'un enfant de dix ans et non de l'auteur qui parle par l'intermédiaire de cet enfant...

3. Toujours par rapport aux personnages, amenez les élèves à discerner les indices qui distinguent le ou les personnages principaux des personnages secondaires. Pour les aider, attirez leur attention sur:
   - la mise en relief ou en évidence du personnage, soit par la description de son aspect physique ou psychologique, soit par la description de ses actions héroïques;
   - la fréquence par laquelle il est question du personnage comme tel dans le conte ou dans le roman;
   - la conséquence de l'absence du héros ou de l'héroïne; que deviendrait l'histoire sans ce ou ces personnages principaux (vous pouvez inviter les enfants à omettre les passages où il est toujours question du héros pour noter leurs réactions).

4. Pour permettre aux élèves de bien découvrir les personnages, nous suggérons quelques questions telles que:
   - Quelles sont les situations dans lesquelles ils se trouvent (familiale, urbaine, guerrière...)?
   - Comment parviennent-ils à résoudre des problèmes?
   - Qu'est-ce qu'ils aiment ou n'aiment pas (la question est posée en fonction des cinq sens: le visuel, l'auditif, le toucher, le goût, l'olfactif)?
   - En quoi certains personnages se distinguent-ils des autres (force, intelligence...)?
   - Comment parviennent-ils à inciter, à s'exprimer, à informer (relever quelques expressions et actions)?

5. Après la lecture d'un conte ou d'un roman, il importe de susciter l'intérêt des élèves, d'éveiller en eux le sens critique (mais non destructif), ce, par exemple, par des questions qui entraînent leur participation, qui se réfèrent à eux et à leur expérience vécue.

Exemple:

- Aimes-tu tel ou tel personnage? Voudrais-tu être comme lui? Pourquoi?
- Si tu aimes tant tel personnage, et que tu veux lui ressembler, est-il possible de faire en sorte qu'un jour tu réalises ton souhait? Comment?
- Si tu étais à la place de tel ou tel autre personnage, qu'est-ce que tu aurais fait?
- Pourquoi juges-tu que tel personnage a mal agi? Aurais-tu agi d'une autre façon? Laquelle?
- Est-ce qu'il t'est arrivé de te retrouver dans la même situation que ce personnage?
- As-tu jamais eu peur? Quand?
- Penses-tu que tel ou tel autre personnage puisse éprouver certains sentiments ou émotions? lesquels? sont-ils justifiés? Et toi?
- As-tu rencontré des obstacles qui ressemblent à ceux d'un tel personnage? Comment as-tu pu résoudre le problème ou surmonter l'obstacle?
- Est-ce que tu rencontres chez toi, à l'école, dans la rue..., des gens qui ressemblent de près ou de loin aux personnages de tel ou tel autre conte ou roman?
- Peux-tu prévoir les actions ou les paroles de certains personnages? Si oui, comment est-ce que tu t'y prends? Es-tu parfois surpris de constater qu'ils ont agi d'une autre manière? Pourquoi?

RÉSULTAT ATTENDU

1. La liste des noms des personnages numérotés.

2. La classification des personnages selon les aspects dont il est question.

3. Les indices qui distinguent le ou les personnages principaux des personnages secondaires.

4. Les réponses aux questions posées.

5. Le compte rendu des réactions et de la participation des élèves.

ACTIVITÉ 7: Le passé, le présent et le futur

OBJECTIF

- Discerner l'aspect "temps" dans un récit et les différentes formes que cette notion peut épouser.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1- Pour sensibiliser les élèves à la notion de temps, demandez-leur de raconter une histoire, un événement ou une expérience vécue la veille, ou même un incident survenu pendant la récréation. Vous essaierez soit de noter par écrit les quelques histoires, soit de les enregistrer. Par la suite, attirez l'attention des élèves sur les diverses manières qu'ils ont empruntées pour exprimer la notion de temps en question dans leur histoire:

- les adverbes de temps: hier, aujourd'hui, demain, maintenant, tout à l'heure, d'abord, tout de suite...;

- les prépositions de temps: avant, après, pendant...;

- l'ordre d'émission des propositions;

- les conjonctions: coordination "et" pour marquer l'union; "mais, cependant, pourtant, néanmoins..." pour marquer l'opposition; "ni, ou" pour l'alternative ou la négation; "donc" pour la conséquence; "ainsi, enfin..." pour marquer la conclusion;

- le temps des verbes: passé, présent, futur, etc.

2- Suite à l'exercice précédent, amenez les élèves à relever dans une des trois oeuvres à l'étude, les différentes façons par lesquelles la notion de temps est exprimée. Il s'agit, non pas de faire l'inventaire de toutes ces façons dans chaque phrase, mais plutôt de relever les éléments essentiels sans lesquels la chronologie du récit n'existerait pas ou serait illogique. Pour souligner

l'importance de ces éléments, vous pouvez, à certains passages, inviter les élèves soit à omettre ceux-ci, soit à les remplacer par d'autres et constater le résultat forcément incohérent ou bizarre.

3- Le temps s'exprime aussi par des expressions ayant trait à:

- une saison donnée: l'automne, l'hiver, le printemps, l'été, etc.;

- une époque donnée: au "début des temps", au 18e siècle, au "temps de nos ancêtres, en l'an 3000, etc.;

- une année donnée;

- une certaine fête: Nouvel an, Epiphanie, St Valentin, Rameaux, Pâques, Fête des Mères, Fête de Dollard et de la Reine, Ascension, Pentecôte, St Jean-Baptiste, Jour de la Confédération, Assomption, Fête du Travail, Action de grâce, Halloween, Toussaint, Immaculée Conception, Noël, un anniversaire, etc.;

- un jour donné: hier, aujourd'hui, demain, etc.;

- un moment donné de la journée: matin, après-midi, soir, nuit, une heure précise, etc.

Après avoir sensibilisé les élèves aux diverses manières sous lesquelles le "moment" peut se présenter, invitez-les, si possible, par rapport à une des oeuvres à l'étude:

- à identifier l'époque où l'histoire est racontée;

- à discerner globalement les moments principaux qui entraînent un suivi et une évolution dans l'histoire i.e. le point de départ et le point d'arrivée dans le temps;

- à dégager quelques éléments de temps qui semblent dominer dans l'histoire;

- à noter l'évolution des personnages, du héros ou de l'héroïne i.e. leur croissance en âge, en sagesse, en dextérité, etc.

4- En vous penchant sur le vécu des élèves, attirez leur attention sur l'importance du "temps" ou du "moment" dans leur vie ou dans la vie en général. Pour ce faire, invitez-les à raconter ou à écrire une histoire, un événement ou quoi que ce soit qui leur est arrivé, et qui les intéresse (anniversaire, fête...) sans qu'ils utilisent la notion du temps (passé, présent, futur) ou du moment. Une fois que les élèves ont noté l'impossibilité d'agir, reprenez dans chacune de leurs histoires ce qui relève du temps en leur faisant remarquer la progression logique éventuelle ou ce qui fait en sorte que leur histoire soit cohérente.

RÉSULTAT ATTENDU

1- Le compte rendu du 1er exercice;

2- Les différentes façons par lesquelles la notion de temps est exprimée dans une oeuvre littéraire donnée (exercices 2 & 3);

3- Le compte rendu de l'exercice 4.

ACTIVITÉ 8: Où se déroule le récit?

OBJECTIF

- Sensibiliser les élèves au concept de "lieu" dans un récit.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1- Afin de sensibiliser les élèves à l'importance du "lieu" dans la vie en général, invitez-les à trouver, eux-mêmes, des expressions où le lieu ou l'espace est impliqué.

Exemple:

- Où vas-tu?
- A quel endroit on se rencontrera?
- D'où viens-tu?
- Où habites-tu?

2- Après avoir sensibilisé les élèves au caractère indispensable du "lieu", faites-les réfléchir d'abord sur la situation de la planète "terre" par rapport aux autres planètes, ensuite d'un continent par rapport à un autre, d'un pays par rapport à un autre, d'une ville par rapport à une autre, d'une région par rapport à une autre, jusqu'à la rue où se trouve la maison de chaque élève. Tout ce qui précède n'est qu'un préambule pour souligner l'importance du "lieu" dans un récit. En effet, alors que vous expliquez aux élèves que le lieu est un espace dont on ne peut se passer dans la vie, vous leur ferez remarquer qu'il en est de même dans le récit i.e. l'action doit se dérouler quelque part et non dans le vide.

Voici quelques questions que vous pourrez poser sur une oeuvre donnée, pour faire noter aux élèves la valeur du lieu dans le récit. L'utilité de cet exercice est de leur permettre aussi une meilleure compréhension de l'histoire ou du récit lui-même:

- Où commence l'action? Sur la terre? Sur une autre planète? Dans le monde sous-marin?

- L'action se déroule-t-elle à la même place i.e. dans le même pays? Dans la même ville? Dans la même région? L'action se termine-t-elle à la même place où elle a commencé? Sinon, quels sont les lieux mentionnés?

- Peux-tu suivre tel ou tel autre personnage dans ses déplacements ou ses voyages: D'où part-il? Où se repose-t-il ou où s'arrête-t-il? Quelle est sa destination? Retourne-t-il au point de départ?

- Est-il possible de mesurer la distance d'un endroit à un autre (en heures ou en kilomètres) parcourue par un certain personnage?

- Peux-tu décrire, si possible jusqu'aux moindres détails, les caractéristiques de chaque lieu mentionné dans le récit?

3- Après que les élèves ont bien situé et assimilé les lieux de l'oeuvre à l'étude, invitez-les à trouver des points de comparaison entre les caractéristiques de ces lieux et le lieu dans lequel ils vivent i.e. la ressemblance ou la différence dans un pays, une ville ou une région réels ou imaginaires, par exemple:

- de l'atmosphère: neige, soleil, brouillard, froid, chaleur, etc.;

- du paysage: arbres, fleurs, montagnes, sable, déserts, etc.;

- des styles de maisons (apparence extérieure); l'intérieur de celles-ci (décor, grandeur, architecture ...), hutte, igloo, etc.;

- de la faune: genres d'animaux et les lieux où ils s'abritent;

- de la nourriture et de l'endroit où on la trouve (légumes, herbes, fruits ...);

- des moyens de transport: animaux, voitures, tapis magique, bateaux, avions, soucoupes volantes, trains, fusées, etc.;

- des moyens de communication: téléphones, bouches à oreilles, lettres, "walkie-talkie", etc.;

- des lieux de travail: imprimerie, menuiserie, école, hôpital, etc.;

- des lieux de loisir: cinéma, théâtre, cirque, etc.;

- des lieux d'achat: magasins d'alimentation, d'habillement, etc.;

- des lieux de sport: patinoire, stade (football, base-ball), mer (ski nautique, yachting...) montagne (alpinisme), etc.

RÉSULTAT ATTENDU

Le compte rendu des exercices 1 à 3.

ACTIVITÉ 9: Valeurs diverses du récit

OBJECTIFS

- Sensibiliser les élèves à différents types de valeur;

- Amener les élèves à développer un esprit critique envers certaines valeurs véhiculées par un récit.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1- Sans sombrer dans une leçon de morale ennuyante, invitez les élèves à s'exprimer sur les valeurs sociales, morales, familiales, idéologiques qu'ils considèrent positives ou négatives. S'ils sont à court d'idées, énumérez quelques valeurs et demandez-leur de justifier leur position; à titre d'exemple, vous pouvez leur suggérer:

- violence;
- racisme;
- sexisme;
- courage;
- amitié;
- entraide;
- honnêteté;
- respect de la faune;
- respect de la flore;
- acceptation de différentes religions;
- acceptation et respect d'autrui.

Votre intervention ne devrait être qu'une aide aux élèves à mieux exprimer leur pensée.

2- Après que les élèves ont été sensibilisés à quelques valeurs qu'ils auraient bien assimilées et comprises, amenez-les progressivement à cerner les valeurs véhiculées dans une oeuvre donnée. Comment? D'abord, assurez-vous que les

élèves ont compris l'histoire; ensuite, faites-leur prendre conscience que les personnages du récit, en général, sont porteurs de ces valeurs, que ce soit dans leurs pensées, paroles ou actions. Dès lors, à partir du récit, attirez leur attention sur:

- Le caractère des personnages: honnête, malhonnête, naïf, perspicace, débrouillard, maladroit, courageux, peureux, hypocrite, loyal, soumis, orgueilleux, modeste, arrogant, prudent, téméraire, généreux, avare, aimable, lâche, timide, "geignard", patient, impatient, humoristique, envieux, optimiste, pessimiste, sympathique, antipathique, persifleur, jovial, triste, loquace, taciturne, solitaire, solidaire, serviable, jaloux, raciste, sexiste, etc.

- Les actions des personnages (à remarquer que les actions d'un personnage sont souvent reliées étroitement à son caractère i.e. qu'elles reflètent sa personnalité. Autrement dit, sa personnalité peut s'exprimer dans ses actions): violentes, recourent à la force, à l'intelligence, comiques, héroïques, réfléchies, accomplies pour un intérêt personnel ou pour aider autrui, bonnes, mauvaises, louables, condamnables, etc.

- Les paroles des personnages (à remarquer aussi que les paroles reflètent en général le caractère ou la personnalité des personnages): respectueuses, injurieuses, consolantes, affligeantes, provocantes, intelligentes, insignifiantes, conciliantes, agréables, désagréables, mensongères, sincères, etc.

Ainsi, en attirant l'attention des élèves, entre autres, sur les paroles, les actions et le caractère des personnages, vous pouvez les amener à cerner les valeurs pouvant être véhiculées dans une oeuvre, à savoir par exemple l'acceptation et le respect d'autrui, d'autres races; l'honnêteté, l'amitié, l'entraide.

3- Afin d'aiguiser le sens critique des élèves, invitez-les à remettre en question certaines "valeurs" telles que le sexisme, le racisme, la violence, la consommation irréfléchie, sinon certains préjugés véhiculés dans leur entourage. Voici quelques questions qui pourraient déclencher la discussion et qui, par la suite, peuvent être posées au niveau du récit:

- En ce qui concerne le **sexisme:**

  - La femme est-elle aussi intelligente et débrouillarde que l'homme?

  - La femme est-elle inférieure à l'homme?

  - La femme doit-elle égaler l'homme, quant à sa force physique, pour être "normale"?

  - La femme peut-elle remplir d'autres rôles en plus d'être mère de famille et d'être confinée aux tâches ménagères?

  - Qu'est-ce que la femme peut faire mais que l'homme ne peut pas faire?

  - Qu'est-ce que l'homme peut faire mais que la femme ne peut pas faire?

  - Quelles professions la femme et l'homme peuvent-ils exercer?

  - Dans certaines oeuvres littéraires, la femme joue-t-elle un rôle aussi important que celui de l'homme?

Remarque:

Les questions précédentes n'ont pas pour but de déclencher une propagande féministe, mais cherchent à donner une image juste de la femme "moderne" et à éliminer les stéréotypes.

- En ce qui concerne le **racisme:**

  - Y a-t-il une nationalité donnée qui est considérée comme non civilisée ou inférieure à une autre sur le plan de l'intelligence?

  - Est-il juste de se moquer d'un peuple donné parce qu'il possède une religion différente, une façon de vivre différente, une couleur de peau différente?

  - Dans certains récits, quelle est la nationalité des "bons"/ des "méchants"? Comment le méchant est-il représenté: physiquement laid, malpropre, moralement malhonnête, hypocrite, etc.?

- S'il existe des pays développés et des pays sous-développés, cela justifie-t-il que la culture, les valeurs morales, sociales, familiales et politiques des seconds sont insignifiantes?

- En ce qui concerne la **violence:**

  - La force, le pouvoir, l'autorité sont-ils toujours utilisés à tort et à travers?

  - Y a-t-il d'autres moyens de persuader ou de convaincre que la brutalité, les menaces, les coups de poing, les rixes, les guerres?

  - Dans un récit, la violence est-elle admirée et considérée comme étant l'unique solution pour "gagner" ou réussir? La violence va-t-elle jusqu'à présenter comme indispensables des meurtres et des massacres?

- En ce qui concerne la **consommation:**

  - Nous vivons dans une société de consommation par excellence: la publicité nous envahit de toute part: la télévision, la radio, des affiches à l'extérieur et à l'intérieur des autobus, des dépliants publicitaires qui atterrissent devant nos portes jusqu'à s'infiltrer dans nos boîtes à lettres, des pages publicitaires dans beaucoup de revues ou de livres "sérieux". Dans un récit, il est peut-être difficile de relever comme tel des annonces publicitaires, cependant les personnages sont-ils des consommateurs "raisonnables" et intelligents ou bien se créent-ils des besoins pour dépenser: achat d'une nouvelle voiture alors que la première fonctionne à merveille et est bien belle, achat de jouets innombrables, achat de vêtements selon la mode même si celle-ci devait changer x fois chaque saison, achat d'une quantité de nourriture dont le surplus aboutit toujours à la poubelle, achat de plusieurs revues ou livres dans le seul but de meubler les étagères de la bibliothèque, achat d'une infinité de disques et de cassettes qui ne seront entendus qu'une fois ou pour être à la page des "écouteurs modernes" même si la musique en elle-même est déplaisante pour celui qui l'a acheté, etc.?

- Comment "consommer rationnellement"? Il existe des revues ou des émissions télévisées comme par exemple, Protégez-vous, Repères, Le guide du consommateur.

- Suis-je un "consommateur rationnel"?

4- Demandez à vos élèves à quels genres de héros ou d'héroïnes ils aimeraient s'identifier; ce, pour ensuite les amener à créer des personnages réels ou fictifs, des animaux ou des objets "animés ou personnifiés" auxquels ils attribueraient des valeurs qu'ils souhaiteraient posséder ou véhiculer. Invitez-les à justifier leurs choix.

5- Demandez aux élèves de choisir, dans une oeuvre littéraire donnée, un personnage et de le suivre tout au long du récit, en essayant de discerner une certaine évolution, régression ou constance quant aux valeurs qu'il pourrait véhiculer.
Exemple:

- Evolution du "bien" au "meilleur": addition de valeurs "positives": honnête + courageux + serviable + solidaire, etc.

- Evolution du "mauvais" au "bien": un avare devient progressivement généreux, un peureux devient progressivement courageux, un menteur commence à devenir sincère, etc.

- Constance: un peureux reste peureux, un sexiste reste sexiste, un débrouillard reste débrouillard, etc.

- Régression (du "bien" au "mauvais"): un respectueux devient irrespectueux, un optimiste devient pessimiste, un courageux devient lâche, un altruiste devient égoïste, etc.

6- De façon globale, essayez de sensibiliser les élèves aux valeurs positives ou négatives dans les trois oeuvres à l'étude, et de les amener à développer un sens critique.

Par exemple, dans Agouhanna le petit indien qui était peureux de Claude Aubry:

p.3 "(...) la réputation de guerriers fiers, féroces et redoutés. On les craignait comme un fléau".

Discussion avec les élèves: l'interprétation de cette phrase; faut-il y voir des valeurs positives ou négatives?

p.3 "(...) Une grande peine le rongeait (...): il n'avait pas de fils pour lui succéder comme capitaine et comme chef de tribu".

Discussion avec les élèves: Est-ce qu'une fille ne peut pas lui succéder? Faut-il nécessairement que ce soit un garçon? Est-ce du sexisme?

p.4 "(...) Grand Manitou, le dieu des Indiens (...)".

Discussion avec les élèves: Que faut-il penser du dieu des Indiens? Faut-il respecter une telle religion ou leurs croyances? Pourquoi?

p.6 "(...) à l'âge de six ans (...) il devait subir sa première épreuve. (...) faire la chasse au petit gibier (oiseaux, écureils, lièvres, etc.)".

Discussion avec les élèves: Penses-tu qu'un enfant de six ans peut chasser? Est-ce nécessaire pour les Iroquois/pour toi?

p.16 "(...) le fils du sorcier (...) laissa tomber du bout des lèvres: Agouhanna ne pourra jamais devenir un guerrier, parce qu'il est toujours dans les jupes de sa mère. C'est une fille et sa mère va lui montrer comment fabriquer des mocassins et nettoyer les chaudrons. (...) seules les femmes accomplissaient ces tâches et les mères en instruisaient leurs filles dès le bas âge. Puis tous crachèrent aux pieds d'Agouhanna en signe de mépris (...)".

Discussion avec les élèves: Traiter un garçon de "fille" n'est pas beau, mais comprendre "fille" comme lâche et peureuse, est-ce juste? Si "fabriquer des mocassins et nettoyer les chaudrons" est, chez les Iroquois, un travail pour les femmes, faut-il comprendre que les femmes ne peuvent et ne doivent faire que cela? Si un homme aide sa femme à laver les chaudrons, ceci voudrait-il signifier qu'il est une femme?

p.17 "(...) nouvelle épreuve: (...) passer, seul, trois jours entiers dans la forêt, (...) coucher à la belle étoile et (...) se nourrir des produits de sa propre chasse (...)".

Discussion avec les élèves: Que pensez-vous d'une telle épreuve? Est-elle nécessaire et logique pour les Iroquois/pour toi?. Faut-il l'accepter?

p.20 "(...) Après tout, n'es-tu pas comme un frère pour moi? Alors, j'accepte et je ferai ce que tu voudras".

Discussion avec les élèves: l'entraide est-elle nécessaire? Pourquoi?

p.21 "(...) les garçons se devaient de mépriser les filles et de les ignorer (...)".

Discussion avec les élèves: Y a-t-il du sexisme dans cette phrase? Les filles peuvent-elles aussi mépriser et ignorer les garçons?

p.22 (Parlant de Petite- Biche), "(...) son esprit mordant et sa violence la rendaient redoutable et les jeunes garçons de son âge la craignaient et la respectaient. (...) Elle détestait déjà les tâches que la tribu confiait aux femmes. Par contre, elle adorait chasser et savait manier l'arc comme un vrai guerrier (...)".

Discussion avec les élèves: Que pensez-vous du caractère de Petite-Biche? Doit-elle être comme les autres filles? A-t-elle le droit de choisir ce qu'elle veut ou doit-elle se conformer à la coutume de la tribu i.e. la femme est auprès des chaudrons... l'homme va à la chasse?

p.34 "(...) Un Indien ne peut demander grâce: c'est une atteinte grave à l'honneur (...)".

Discussion avec les élèves Si vous avez le choix entre mourir et vivre avec un déshonneur, que choisiriez-vous? Quelle place faut-il accorder à l'honneur (surtout lorsqu'on sait que dans certains pays on peut tuer pour sauver l'honneur)?

p.34 "(...) frapper le fils(...) du sorcier! Tout pouvait survenir, une catastrophe pouvait tomber sur le village, si le sorcier se mettait à invoquer les mauvais

esprits (...)".

Discussion avec les élèves: Que pensez-vous des sorciers et des mauvais esprits? Faut-il y croire? Faut-il respecter de telles croyances?

p.37 "Je n'aime pas la violence, ni la chasse, ni la guerre. De plus, je ne peux pas contrôler ma peur: elle est en moi et elle est plus forte que moi".

Discussion avec les élèves: Si quelqu'un vous disait cela, quelle serait votre réaction? Si vous êtes obligés de faire la guerre pour protéger votre territoire, et si vous êtes obligés de tuer des animaux pour manger, comment jugeriez-vous Agouhanna? Quelqu'un qui vous avoue "avoir peur", le mépriseriez-vous ou essayerez-vous de le comprendre? Comment l'aideriez-vous?

pp.48-50 "Après de longues délibérations, le conseil des anciens, dans sa sagesse, décida que Petite-Biche, à cause des qualités exceptionnelles de bravoure qu'elle avait manifestées, ferait désormais partie de la caste des guerriers, malgré son état de femme (...) mais elle ne prendrait jamais part aux campagnes d'attaque contre les ennemis de la tribu. En outre (...) elle devrait comme toute femme de sa tribu, voir aux corvées du ménage lorsqu'elle prendrait mari".

Discussion avec les élèves: Que pensez-vous de la décision du conseil: est-elle sage, logique et juste?

p.67 "(...) Dans une tribu, il faut des gens comme toi, habiles à tout faire. S'il n'y avait que des empêtrés comme moi, qu'arriverait-il? (...) Aigle-Blanc répondit:
- Il en faut aussi comme toi. Autrement notre tribu ne serait plus la même.
Disons que tous les deux nous sommes indispensables l'un à l'autre: toi à moi, moi à toi."

Discussion avec les élèves: chaque personne est différente de l'autre, si quelqu'un aime le jogging, un autre peut ne pas s'y intéresser ou le trouver inutile; quelqu'un peut aimer la musique alors que l'autre ne pense qu'à regarder la télévision, etc. A quel point peux-tu accepter qu'une personne soit différente de toi (nationalité, langue, comportement, opinion, religion, coutume...)? A quel point l'accepterais-tu et la respecterais-tu? As-tu déjà eu besoin d'une personne différente de toi (âge, sexe, opinion...)? Sinon, penses-tu qu'un jour tu peux avoir besoin d'elle?

p.67 "(...) Les deux guerriers (...) attendaient patiemment (...) Les adultes étaient très patients avec les enfants et il était rare qu'on leur reprochât quoique ce fût (...)".

Discussion avec les élèves: Est-ce une qualité ou un défaut de ne rien reprocher aux enfants? A quel degré faut-il être patient avec les enfants? Si un enfant te frappe, comment réagirais-tu? Lui feras-tu des reproches? Devrais-tu être patient ou plus patient?

NOTA BENE

Il serait intéressant de faire remarquer que la "valeur négative" que véhiculait Agouhanna au début du récit, à savoir la "peur", s'est transformée à la fin en "valeur positive" i.e. le courage qui le poussa à sauver les siens au risque de sa vie.

RÉSULTAT ATTENDU

1- Le compte rendu des exercices 1, 2, 3, 5, 6.

2- La création de personnages "aux valeurs" que les élèves leur auraient attribuées (exercice 4).

ACTIVITÉ 10: Illustrations diverses et rapport illustration/texte

OBJECTIFS:

- Sensibiliser les élèves à quelques styles d'illustrations et au rapport illustration/texte;
- Aiguiser le sens de l'observation chez les élèves dans la lecture d'une illustration;
- Amener les élèves à illustrer un texte ou un récit;
- Amener les élèves à créer une histoire autour/à partir d'une illustration donnée.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1. En général, les illustrations dans les livres pour les jeunes, sont **figuratives,** c'est-à-dire qu'elles représentent la forme d'un objet tel qu'il est, à l'opposé des illustrations abstraites ou non-figuratives. A titre d'enrichissement des connaissances des élèves, vous pouvez attirer leur attention sur le fait qu'il existe différents styles d'illustration dont:

   - illustration **réaliste** ou **naturelle:** illustration qui reproduit le réel tel qu'il est dans sa forme et dans son contour, de façon la plus objective et la plus minutieuse que possible; la couleur correspond aussi au naturel. La technique utilisée peut être le dessin, la peinture (pastel, crayon, aquarelle, encre, gouache, pinceau, couteau). L'illustration réaliste peut être considérée presque comme une photographie. La différence réside dans la technique ou la procédure utilisée.

   - illustration **semi-réaliste, stylisée, schématique, caricaturale:** illustration qui reproduit le réel mais avec une certaine simplification ou accentuation des traits selon le sentiment que le dessinateur veut évoquer (ironie, tristesse, joie...). En ce qui concerne la couleur, elle peut être utilisée symboliquement, c'est-à-dire que le bleu et le vert par exemple, appelés

couleurs froides suggéreraient le calme, le repos, la passivité aussi bien que l'anxiété ou le mystère; alors que le rouge et le jaune seraient choisis pour créer une impression active, gaie aussi bien qu'une excitation colérique et agressive. Le style du dessin et l'emploi de la couleur ici reflètent donc la subjectivité du dessinateur. La technique ou la procédure utilisée est identique à celle susmentionnée.

- illustration **fantaisiste:** illustration qui s'appuie sur l'imaginaire, l'irréel ou l'extraordinaire, l'invraisemblable. Par exemple le dessin d'objets animés ou d'animaux anthropomorphes à qui sont attribués une forme humaine, la parole, la pensée, des sentiments et des émotions. La technique ou la procédure utilisée est similaire à celle susmentionnée.

Suite à cette sensibilisation aux différents styles d'illustration , invitez les élèves d'abord à identifier le nombre d'illustrations dans une des oeuvres à l'étude, pour ensuite en discerner le style (nous donnons la réponse):

- Dans Agouhanna le petit Indien qui était peureux de Claude Aubry: 12 illustrations, style réaliste malgré une certaine stylisation (épuration des traits, jeu d'ombre et de lumière ou du noir et du blanc).

- Dans Émilie, la baignoire à pattes de Bernadette Renaud: 10 illustrations, style à la fois semi-réaliste et fantaisiste; semi-réaliste parce qu'on retrouve des objets et des personnages conformes à la réalité mais qui ont subi tantôt une simplification des traits, tantôt une accentuation; fantaisiste parce qu'on retrouve l'héroïne, une baignoire en partie humaine (elle parle, éprouve des sentiments...), animale (elle a quatre pattes), objet.

- Dans Le dernier-né des Cailloux de Suzanne Rocher: 4 illustrations, style réaliste malgré une certaine simplification ou accentuation des traits, un jeu d'agrandissement ou de réduction des objets, selon l'expression du dessinateur.

2- Dans une des trois oeuvres à l'étude, amenez les élèves, pour chaque illustration:

- à identifier et à nommer chaque objet, personne ou animal jusqu'aux moindres détails;

- à identifier ou à discerner, si possible et si pertinent, les expressions faciales ou les émotions éprouvées par les personnages qu'ils soient objets animés, humains ou animaux: tristesse, joie, peur, indifférence, colère, mécontentement, etc.;

- à décrire les actions (marcher, danser, courir, etc.), les gestes ou les attitudes des personnages, animaux ou objets personnifiés: mouvement de la main, baisser la tête, se trouver dans une position donnée, changer de position, etc.

Remarque

Cet exercice peut être exploité pour développer le sens de l'observation et l'enrichissement du vocabulaire des élèves. Essayez de noter les éléments de transition (ensuite, puis, après, alors...) que les élèves utilisent dans leur narration. Suggérez-leur certains éléments au cas où ils auraient tendance à répéter le même élément (ensuite... ensuite... ensuite ... après... après... après...).

3- Présentez quelques illustrations des oeuvres à l'étude aux élèves et amenez-les à deviner ou à imaginer ce qui a précédé ou ce qui va suivre; ils peuvent ainsi, à partir de la description des illustrations, du lien qu'ils pourraient établir entre elles, créer leur propre histoire.

4- En ce qui concerne le rapport illustration/texte, nous pouvons constater:

- que la présence des illustrations n'est qu'une simple décoration et ne cherche qu'à rendre l'oeuvre attrayante; l'illustration ne cherche la beauté que pour elle-même, non en fonction du texte;

- que la présence des illustrations éclaire et complète le récit et peut donc lui apporter une information nouvelle;

- que les illustrations répètent exactement, sous la forme graphique du dessin, ce que le texte a déjà dit; ce qui, malgré la redondance, peut assurer ou faciliter la compréhension;

- que les illustrations traduisent sous forme de dessin, seulement les épisodes essentiels pour la bonne compréhension du récit;

- que les illustrations peuvent être en contradiction avec le texte ou le récit, sous forme, par exemple, d'erreurs qui se seraient glissées dans l'illustration, lesquelles vont à l'encontre de ce qui est dit dans le texte;

- que les illustrations peuvent comporter des éléments non pertinents ou superflus qui risquent de distraire l'élève et d'entraver sa compréhension du récit sinon de l'induire en erreur.

Essayez d'aider les élèves, après qu'ils ont eu connaissance de l'histoire du conte ou du roman à l'étude, à trouver le genre de rapport qui peut exister entre les illustrations et le texte. Au préalable, vous aurez relevé le genre de rapport en question afin que votre intervention soit plus efficace; vous pourrez pour mieux guider les élèves, poser des questions telles que:

- Est-ce que cette illustration répète exactement sous forme de dessin ce que le texte a déjà dit? Ou, y a-t-il une ligne ou un paragraphe du texte qu'une illustration traduit exactement jusqu'aux moindres détails?

- Est-ce que telle ou telle autre illustration est vraiment nécessaire? Est-elle une simple décoration? Peut-on s'en passer?

- Est-ce que telle ou telle autre illustration aide à la compréhension du texte? Est-elle explicative? Ajoute-t-elle une information nouvelle?

- Est-ce que telle ou telle autre illustration contredit le texte? Est-ce volontaire ou est-ce une erreur?

- Selon toi, faut-il qu'une illustration, dans un conte ou un roman, explique et éclaire le texte ou que le texte explique et éclaire l'illustration?

- Y a-t-il dans telle ou telle autre illustration des éléments, des objets, des personnages, des animaux qui n'ont pas été mentionnés dans le récit? Sont-ils de trop ou sont-ils pertinents? Quelle est leur signification?

5- Invitez les élèves à émettre leur opinion et leur goût sur les illustrations au niveau:

- du style: réalisme, semi-réalisme, fantaisie, etc.

- du mouvement ou de l'action illustrée: geste, mimique, position, attitude, etc.

- du contenu: choix des objets, des personnages, des animaux, de leur proportion ou grandeur, etc.

- du cadre "atmosphérique" des lieux: paysage, maisons, villes, etc., du paysage et du fond; l'illustration est chargée, il y beaucoup d'éléments, ou elle est dépouillée, il y en a trop peu; j'aurais ajouté, j'aurais omis...

- des sentiments: expression fidèle des émotions, expressions faciales;

- des couleurs: naturelles (ciel, arbres...), descriptives (objets), symboliques (personnages selon qu'ils sont en colère, angoissés, heureux...); vraisemblance ou irréalisme des couleurs utilisées, jeu du noir et du blanc dans l'intention de...; l'omission de la couleur rend l'illustration moins attrayante...

Demandez aux élèves qui auraient critiqué une illustration donnée, de la refaire selon leur goût ou de l'embellir (à noter le caractère relatif des goûts).

6- Suite à la narration ou à la lecture du récit, proposez aux élèves d'illustrer un passage de leur choix, soit par un dessin de leur propre cru, soit en découpant des photos de catalogues, de journaux, etc. Amenez-les par la suite à expliquer leur production.

7- L'exercice précédent peut être repris, mais cette fois, en suggérant aux élèves d'illustrer une histoire de leur choix. Les élèves auront à poser les uns aux autres des questions sur le choix des personnages, de la couleur, du paysage, la mention ou l'omission de détails, le choix de la technique utilisée (dessin, encre, gouache, découpage, collage, craie de cire, etc.), du style (caricature, réalisme...).

8- Pour donner libre cours à l'imagination des élèves, proposez-leur de choisir une illustration et de la transformer de façon à ce qu'elle devienne "fantaisiste" si au

départ elle est réaliste, ou qu'elle devienne "réaliste" si au départ elle est fantaisiste. Chaque élève ou groupe d'élèves aura à justifier dans un discours persuasif la pertinence de son produit.

9- Vérifiez auprès des élèves, si les illustrations qui leur sont présentées comportent des éléments qu'ils retrouvent dans leur milieu ou du moins qui leur sont familiers.

10- Que penser des questions et des affirmations suivantes:

- Les illustrations dans un conte ou un roman favorisent-elles ou empêchent-elles la créativité ou la faculté d'imaginer de l'élève? Lorsque l'élève écoute un récit, il peut être capable de se représenter mentalement les illustrations de ce récit de façon plus riche que si elles y étaient présentes (à vérifier). Présentes, ces illustrations ne refléteraient qu'une expression, celle suggérée et imposée par le dessinateur. Ce que le texte évoque chez le lecteur ou l'auditeur peut être plus riche s'il est laissé à l'imagination que s'il était illustré.

- Les illustrations devraient être un point de repère pour l'élève qui n'aurait pas saisi un passage important du récit.

- Les illustrations, par leur qualité, peuvent développer le goût esthétique des élèves.

- Les goûts des enfants pour certaines illustrations peuvent différer de ceux des adultes: ce qu'un adulte juge "beau" dans une illustration, peut ne pas plaire à l'enfant ou ce que l'adulte pense "bon" et "intéressant" pour l'enfant, peut ne pas attirer ce dernier ou susciter son intérêt.

- Faut-il intervenir face à une illustration, pour développer le goût esthétique de l'enfant ou bien faut-il laisser celui-ci faire ses propres découvertes?

RÉSULTAT ATTENTU

1- L'identification du nombre d'illustrations et du style dans les oeuvres à l'étude.

2- Le compte rendu des exercices 2, 3, 4.

3- a) L'opinion et le goût des élèves sur les illustrations.
   b) Les modifications que les élèves auraient apportées pour l'embellissement d'une illustration donnée (exercice 5).

4- L'illustration par les élèves d'un passage d'une des oeuvres à l'étude/d'une histoire de leur choix; l'explication de leur production (exercices 6 & 7).

5- La transformation d'une illustration et la justification par un discours persuasif de la part des élèves (exercice 8).

6- Le compte rendu de l'exercice 9.

7- Votre opinion sur les affirmations et les questions posées.

ACTIVITÉ 11: Qui parle dans un conte ou un roman?

OBJECTIFS

- Amener les élèves à distinguer le discours des personnages et le discours de l'auteur dans un récit;

- Faire vivre aux élèves l'expérience d'être auteurs ou les amener à produire un texte comportant le discours de personnages et le discours de l'auteur.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1- Dans une oeuvre littéraire donnée, nous pouvons identifier principalement deux genres de discours:

- **le discours ou les paroles des personnages:** animaux ou objets animés qui parlent ou que l'auteur fait parler, êtres humains à qui l'auteur accorde la parole ou qu'il fait parler; par exemple, un personnage pose une question, un autre répond ou l'un dit son opinion, l'autre l'appuie, la contredit (dialogue); ou un personnage qui "se" parle, ou qui parle seul, réfléchit, exprime sa pensée à haute voix (monologue), etc.

  N.B. Bien qu'il soit évident que ce sont des personnages qui parlent, leurs paroles proviennent de l'auteur qui dicte à chacun d'eux ce qu'il doit dire.

- **le discours ou les paroles de l'auteur:** si nous considérons le discours des personnages comme le leur ou leur appartenant et que nous retrouvons souvent sous forme de monologue ou de dialogue, le discours de l'auteur, lui, se caractérise fréquemment par la description. En effet, si Dieu nous indique le "bon chemin", mais nous accorde la liberté complète de penser et d'agir, l'auteur crée ses personnages mais ne leur accorde aucune liberté: ils disent ce qu'il veut bien qu'ils disent, ils pensent ce qu'il veut bien qu'ils pensent, ils chantent, ils pleurent, ils combattent... toutes leurs actions sont contrôlées et décidées par l'auteur. Aussi, l'auteur est prescient et omniscient, il sait tout, il peut, pour chaque personnage, dire, prédire ou décrire jusqu'aux moindres détails: le lieu où il habite, son caractère ou sa personnalité, son

aspect physique, ses déplacements, ses actions, sa pensée, le temps qu'il a à vivre, son évolution ou sa transformation physique ou morale, ce qu'il aime, ce qu'il craint, etc.

Après avoir sensibilisé les élèves à la distinction entre le discours des personnages et celui de l'auteur, amenez-les à relever dans quelques passages de l'une des oeuvres à l'étude, la forme sous laquelle ces discours se présentent. Voici quelques questions qui pourraient guider les élèves en ce qui concerne les **paroles de l'auteur** qu'ils auront à découvrir:

- Quel est le nom de l'auteur? Est-ce qu'il nous dit comment il s'appelle dans son oeuvre? Sinon, comment as-tu su son nom?

- Comment est-ce que l'auteur s'exprime? Parle-t-il de lui? Parle-t-il de quelqu'un d'autre? De qui? Qu'est-ce qu'il en dit? As-tu l'impression qu'il sait tout des personnages: leurs actions, leurs pensées, leurs sentiments, leurs émotions, ce qu'ils vont dire et ce qu'ils vont faire, leurs déplacements, leurs façons de vivre, leurs croyances, les valeurs qu'ils véhiculent, leurs espoirs dans la vie, leurs âges, leurs défauts ou leurs qualités physiques et morales, leurs liens de parenté ou les rapports qui existent entre eux, leurs nationalités, leurs sexes, leurs noms, leurs professions, leurs statuts sociaux?

Voici quelques exemples reflétant des interventions de l'auteur, dans <u>Émilie, la baignoire à pattes</u>:

p.7 "Dans le hangar poussiéreux, c'est le silence. Un fauteuil à trois pattes essaie de se redresser pour voir, une bicyclette sans roue se penche pour reluquer et de vieux chapeaux se tournent pour dévisager la nouvelle venue. Au milieu du hangar où on vient de la déposer sans précautions, Émilie la baignoire à pattes est bien malheureuse.". L'auteur décrit un lieu ou un endroit, le contenu de ce lieu, une action et le sentiment d'un personnage ou d'un objet personnifié.

p.7 "Me faire ça à moi, se dit-elle toute triste (...)". L'auteur sait ce que le personnage se dit (à voix haute ou en pensée) et nous le communique: voir "se dit-elle"; en plus, il nous informe de son état d'âme ou de son sentiment.

p.9 "Allons, allons... Du courage, dit-elle gentiment. Êtes-vous donc si malheureuse?". L'auteur nous apprend qu'il y a une conversation entre deux personnages, il nous informe sur le contenu de cette conversation et même sur la manière dont un des deux personnages adresse la parole à l'autre: voir " (...) dit-elle gentiment (...)".

p.14 "Les vieux meubles se regardent et hochent la tête (...). La baignoire sera bien obligée de se résigner. Pauvre baignoire...". L'auteur décrit les gestes des personnages et semble connaître l'avenir de la baignoire qui ne sera pas sans quelques difficultés.

p.34 "Quand elle s'endort enfin, Émilie rêve que les gens de la maison ont besoin d'elle et qu'ils viennent la chercher dans le hangar en la suppliant de revenir (...)". L'auteur va même jusqu'à nous décrire ce qu'un personnage peut rêver.

D'autres exemples d'interventions de l'auteur, dans Agouhanna le petit Indien qui était peureux:

p.3 "C'était tout juste avant l'arrivée des Blancs. Les Iroquois étaient devenus très puissants parmi les nations indiennes qui peuplaient l'Amérique du Nord (...). Ils apprenaient le rude métier de guerrier dès leur plus jeune âge". L'auteur décrit une nationalité donnée, nous fournit une de ses caractéristiques, nous renseigne sur l'époque et le lieu où ce peuple vit.

p.5 "Il allait avec sa mère au ruisseau où elle puisait une belle eau claire (...)". L'auteur nous informe des déplacements des personnages, de leurs actions et de leur lien de parenté (fils-mère).

p.10 "J'ai peur, finit-il par avouer à son ami, j'ai peur, seul, dans la forêt, et je n'y peux rien". L'auteur nous informe qu'un des personnages (Agouhanna) fait un aveu à un autre personnage (Aigle-Blanc).

p.44 "(...) Tous crurent, avec le vieux chef et le sorcier, qu'un mauvais esprit avait saisi l'enfant et l'avait projeté au sol (...)". L'auteur va jusqu'à nous communiquer les croyances des personnages (les Iroquois).

p.69 "(...) Aigle-Blanc les rejoignit. Il craignait le moment où on lui demanderait à quoi il avait rêvé dans la forêt. Cela le contrariait de dire qu'il avait rêvé à une biche: même si la biche symbolisait la douceur et la bonté, elle pouvait aussi bien signifier la lâcheté (...)". L'auteur nous apprend le sentiment de crainte qu'éprouve le personnage (Aigle-Blanc) et la raison de cette crainte, avant même que ce personnage l'ait manifestée ou exprimée (à noter encore une fois la prescience et l'omniscience de l'auteur).

p.76 "(...) Agouhanna pensa qu'il serait intéressant d'aller explorer l'autre côté du lac (...)". L'auteur est capable de pénétrer la pensée du personnage et nous la communique.

Dans Le dernier-né des Cailloux, il existe aussi des interventions de l'auteur, cependant celles-ci diffèrent quelque peu en ce sens que l'auteur, au lieu d'intervenir directement, parle indirectement par l'intermédiaire d'un personnage (Anne Cailloux) à qui il confère son rôle d'omniscience et de prescience. De la sorte, nous avons l'impression que l'auteur est absent. Exemples:

p.11 "L'automne s'installait à Montréal (...), les feuilles multicolores de nos érables tapissaient, nombreuses, le sol du parc que **je*** traverse chaque jour, au retour de l'école. Frédérique, ma camarade préférée, m'accompagnait (...)". Dès le premier paragraphe du roman, l'auteur qui semble absent fait parler à sa place un personnage (Anne Cailloux qui se dévoile seulement à la fin de la deuxième page i.e. p.12). En effet, le personnage en question ne se parle pas, ne parle pas non plus à un autre personnage dans le roman, mais nous parle à nous comme le ferait l'auteur. Ce personnage nous apprend la saison (l'automne), le lieu (Montréal), son jeune âge et le nom de sa camarade préférée, mais pas son propre nom encore; il utilise seulement "je" ".

p.12 "Tu as gagné le concours, dit maman, mi-figue, mi-raisin. On t'a apporté ton prix, il y a une heure. Qu'est-ce que tu en dis? Ce que j'en disais ? Je riais, je trépignais de joie (...). Moi, Anne Cailloux, je réalisais mon vieux

---

* Nous soulignons le "je" en le mettant en caractère gras.

rêve de posséder une petite bête bien à moi (...)". Le personnage que l'auteur fait parler à sa place, nous communique ce qu'il entend ou les paroles qui lui sont directement adressées et ce qu'il ressent (sa joie).

p.53 "-En effet, quel poids! dit papa, qui enlevait Señor à bout de bras pour le déposer sur la table d'examen". Le personnage (Anne Cailloux) que l'auteur en quelque sorte fait toujours parler à sa place, nous renseigne sur un des personnages qui prend la parole i.e. ici son papa; Anne Cailloux continuera ce rôle tout au long du roman.

A présent, voici quelques questions que vous pourriez poser aux élèves pour les aider à discerner **les paroles des personnages** dans un conte ou dans un roman:

. Quel est le nom du personnage/de chaque personnage?
Est-ce que chaque personnage se nomme avant de parler ou est-ce l'auteur qui nous communique son nom?

. Comment parviens-tu à savoir que c'est tel personnage plutôt qu'un autre qui parle? Qui te le fait savoir: le personnage qui parle ou l'auteur?

Dans l'une des trois oeuvres à l'étude, soulignez aux élèves que les paroles des personnages en tant que telles se présentent principalement sous la forme de dialogue, parfois aussi sous forme de monologue. Attirez leur attention sur les indices formels du dialogue i.e. qu'au point de vue de la forme écrite, dans chacune des oeuvres en question, les paroles des personnages sont le plus souvent précédées d'un tiret (-) ou rarement sont entre guillemets (" ").

Enfin, faites-leur remarquer qu'à l'intérieur même des paroles des personnages, il existe parfois certaines expressions telles que "dit-il, dit-elle, fit-il, fit-elle, s'écria-t-il, s'écria-t-elle, demanda-t-il, demanda-t-elle ou (...) demanda X, clamait-il, clamait-elle, s'informa-t-il, s'informa-t-elle, (...) constata x, ordonna-t-il, ordonna-t-elle, hurlait-il, hurlait-elle, (...) renchérissait x, gémit-il, gémit-elle, il/elle m'interpellait: (...), interrogeai-je, commanda-t-il, commanda-t-elle, (...) concéda x, (...) s'enquit x, supplia-t-il, supplia-t-elle, répéta-t-il, répéta-t-elle, s'exclama-t-il, s'exclama-t-elle, reprit-il, reprit-elle, il/elle commenta: (...), (...) riposta x, (...) répliqua x, marmonna-t-il, marmonna-t-elle, plaisanta-t-il, plaisanta-t-elle, consentit-il, consentit-elle, claironna-t-il, claironna-t-elle,

(...) lança gaiement x, fulmina-t-il, fulmina-t-elle, chuchote-t-il, chuchote-t-elle, (...) suggère x, se hâte-t-il d'ajouter, (...) approuvent x et z, se dit-il, se dit-elle, souffle-t-il, souffle-t-elle, répond-il, répond-elle, soupira-t-il, soupira-t-elle, murmure-t-il, murmure-t-elle, gronde-t-il, gronde-t-elle, réfléchit-il, réfléchit-elle, se demanda-t-il, se demanda-t-elle, explique-t-il, explique-t-elle, bougonnent-ils, bougonnent-elles, pense-t-il, pense-t-elle, finit-il par avouer, (...) continua x, insista-t-il, insista-t-elle, (...) proposa x, remarqua-t-il, remarqua-t-elle, etc."; ces expressions sont donc celles que l'auteur intègre dans les paroles des personnages, mais qui restent siennes i.e. qu'elles sont celles qui indiquent son intervention personnelle.

2. Après avoir sensibilisé les élèves à la distinction entre les paroles ou le discours des personnages et ceux de l'auteur, faites-leur vivre l'expérience où ils seront à la fois auteurs et personnages. Schématiquement, nous suggérons trois étapes:

- Demandez aux élèves de s'imaginer en train de jouer un rôle donné, par exemple, un rôle de médecin, de policier, de vendeur, ou autres; faites-leur prendre conscience que les paroles qu'ils s'adressent entre eux et qui sont directes peuvent être appelées "paroles des personnages".

- Suite à la première étape, demandez à quelques élèves de continuer leur rôle et à d'autres de les observer et de raconter ce qui se passe ou se déroule. Pour que tout le monde vive l'expérience en entier, les "observateurs-raconteurs" et les "joueurs de rôles" intervertiront leur rôle. Vous ferez remarquer aux "observateurs-raconteurs" que lorsqu'ils reprennent le discours ou les paroles d'un personnage, ils sont presque obligés de dire: "il lui a demandé, elle lui a répondu, chuchota-t-il, ordonna-t-elle, etc.", des expressions qui ressembleraient aux interventions d'un auteur.

- Après avoir sensibilisé les élèves au fait que dans leur réalisation des deux étapes précédentes, ils furent "auteurs sans le savoir", à présent, invitez-les à imiter un auteur, c'est-à-dire à imaginer un thème ou un sujet de leur choix auquel ils donneraient un titre pour écrire un conte ou un roman, sinon un court texte dans lequel ils créeraient des personnages auxquels ils leur conféreraient des caractéristiques physiques et psychologiques; des

personnages qu'ils feraient parler, bouger, entendre, sentir et dont le destin est entre leurs mains (des élèves); rappelez aux élèves qu'ils sont omniscients et prescients et qu'ils ont à leur disposition des expressions qui peuvent affirmer leurs interventions en tant qu'auteurs.

RÉSULTAT ATTENDU

1- Le compte rendu de l'exercice 1.

2- Le compte rendu de l'exercice 2 et quelques commentaires sur les productions des élèves.

ACTIVITÉ 12: Si j'apprenais plus de "vocabexpressions"

OBJECTIF

- Amener les élèves à relever des expressions et des mots nouveaux ou inconnus afin de trouver leurs significations et de les employer dans un contexte donné ou approprié.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

1- Dans l'une des trois oeuvres à l'étude, choisissez, sinon demandez aux élèves de choisir un chapitre ou un passage qui leur plaît et qui contient des expressions ou des mots qui leur sont inconnus et dont ils feront un relevé. Vérifiez alors à quel degré ces expressions ou ces mots, d'une part, entravent la compréhension du passage en question, et d'autre part, ont la chance de servir aux élèves à court terme ou à long terme selon la fréquence d'emploi. En ce qui concerne les mots, notez et faites noter aux élèves leur "catégorie" ou leur "nature", à savoir s'il s'agit de mots concrets qui font donc référence à nos cinq sens (toucher, vue, ouïe, goût, odorat), de mots abstraits qui réfèrent à des relations logiques, de mots d'action, de mots techniques ou spécialisés, de mots étrangers ou empruntés à une autre langue (l'anglais, l'amérindien...).

   Ensuite, proposez aux élèves de trouver leurs significations dans le dictionnaire, sinon, fournissez-leur les explications nécessaires.

2- A la suite de l'exercice précédent, invitez les élèves à employer les expressions ou les mots nouveaux dans des phrases faisant appel au contexte de leur vie quotidienne: ils auront à imaginer une situation de communication (lieu, temps), leur intention de communication (informer, s'informer, exprimer, s'exprimer, inciter, etc.) et un interlocuteur donné à qui ils s'adresseraient. A noter qu'ils devraient adapter leur message selon le rapport existant entre eux (élèves-locuteurs) et l'interlocuteur: parents, personnes âgées, amis, directeur, enseignant, etc., c'est-à-dire donc, selon la familiarité, la connaissance, la retenue, par rapport à l'interlocuteur.

Remarques

- Vous pourriez suggérer aux élèves d'inscrire dans un genre de cahier ou de fichier, en ordre alphabétique, les expressions et les mots nouveaux avec leurs significations d'une part, et d'autre part, les phrases dans lesquelles ils les auraient utilisés, i.e. la phrase de l'auteur suivie ou précédée de la phrase du propre cru de chaque élève.

- Vous pouvez aider les élèves dans leur apprentissage d'expressions et de mots nouveaux:

  . en mettant l'accent surtout sur leurs acceptions premières, c'est-à-dire sur leurs significations les plus couramment utilisées, et cela, dans le cas où ces expressions ou ces mots sont polysémiques i.e. ont plusieurs sens;

  . en fournissant un support graphique tel que des images, des photos ou des illustrations appropriées.

  . en les utilisant dans un contexte familier, relié à la réalité de l'enfant.

RÉSULTAT ATTENDU

1- a) Le relevé des expressions et des mots nouveaux ou inconnus des élèves.
   b) Un bref compte rendu général de l'exercice 1 en question.

2- a) Les phrases des élèves où les expressions et les mots nouveaux sont employés.
   b) Un bref compte rendu global de l'exercice 2.

ACTIVITÉ 13: Du livresque au réel

OBJECTIF

- Amener les élèves, à partir du contenu d'une oeuvre, à effectuer des recherches correspondantes susceptibles d'approfondir leurs connaissances et de leur faire prendre conscience de leur entourage.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Dans cette activité, chaque exercice suggère certaines recherches reliées à chacune des oeuvres à l'étude que les élèves peuvent entreprendre; vous pouvez leur proposer la référence aux dictionnaires, ou leur fournir la documentation appropriée; les élèves peuvent aussi se référer à leurs expériences vécues. La répartition des élèves en groupes de travail est laissée à votre discrétion. Cependant, au terme de ses recherches, chaque groupe exposera le fruit de ses efforts ou ses découvertes.

1. A partir de l'oeuvre de Suzanne Rocher, Le dernier-né des Cailloux, quelques sujets de recherche pourraient être entrepris autour du thème **Les chiens:**

   . Combien de types de chien y a-t-il au Canada, en Europe, en Afrique? Y a-t-il une espèce particulière qui existe au Canada mais qui n'existe pas dans les autres continents? Illustrer par des images quelques types de chien.

   . De façon spécifique, quelles espèces de chien se prêtent plus aux fonctions suivantes selon leur "caractère" ou leur penchant naturel (agressif, calme, doux, sociable...): chien d'appartement, chien de garde, chien de chasse, chien policier, chien d'aveugle, chien de cirque, chien de traîneau?

   . Comment dresser un chien selon la fonction qu'on veut lui faire remplir (amuser, garder, guider, etc.)? Quel est le meilleur moment ou âge pour le dressage efficace d'un chien?

- Lorsqu'une chienne met bas, combien de chiots peut-elle avoir (minimum, maximum)?

- Quels genres de maladie les chiens peuvent-ils attraper (possibilité de se référer à un vétérinaire)? Quels vaccins doivent leur être administrés?

- Les soins de vétérinaires, lorsqu'un chien tombe malade, sont-ils généralement dispendieux? Quelles sont les maladies qui sont les plus ou les moins coûteuses (possibilité de faire appel à un vétérinaire)?

- Certaines personnes aiment voir leur chien participer à des compétitions par exemple de course, y aurait-il une espèce particulière de chien qui remporterait le prix ou aurait la réputation d'être des plus rapides?

- Certaines personnes encore aiment voir leur chien participer à des concours par exemple de beauté, connaîtrais-tu une espèce qui aurait l'habitude de gagner?

- Un chien de race peut-il manger n'importe quoi? Y aurait-il certaines nourritures à conseiller ou à déconseiller? Quels aliments les chiens mangent-ils avec appétit? Combien ces aliments coûtent-ils par jour ou par semaine?

- Quel est ou quels sont les sens les plus développés chez un chien?

- Quels sont les moyens pour habituer un chien à la propreté?

- Y a-t-il des chiens qui sont devenus vedettes à la télévision ou au cinéma? Comment ont-ils atteint la célébrité? Qu'est-ce qui fut la cause de cette célébrité? Cite quelques titres d'émissions que tu as aimées et racontes-en brièvement le contenu, les actions accomplies par un chien donné; ses actions étaient-elles réalistes/invraisemblables/possibles/impossibles?

- Comment construire une niche pour chiens? Quels matériaux et instruments faut-il avoir?

. Y a-t-il des sons (ultra-sons) que les humains ne peuvent pas entendre mais que les chiens peuvent percevoir. Quelle est leur utilité?

. Faire un relevé de toutes les expressions où le terme "chien" est utilisé et fournir leurs significations. Exemples: "Garder à quelqu'un un chien de sa chienne" = lui garder rancune et lui préparer une vengeance; "avoir un mal de chien" = rencontrer beaucoup de difficultés, etc.

2. A partir de l'oeuvre de Claude Aubry, Agouhanna le petit Indien qui était peureux, quelques sujets de recherche pourraient être retenus autour du thème **Les Iroquois:**

. Qui sont-ils?

. Où vivaient-ils et où vivent-ils maintenant?

. Y a-t-il une différence entre eux et les autres Amérindiens? Si oui, qu'est-ce qui les distingue ou qu'est-ce qui les caractérise?

. Leur façon de vivre maintenant est-elle la même que celle du passé? De quoi **vivaient**-ils? Comment **vivaient**-ils? De quoi **vivent**-ils? Comment **vivent**-ils?

. Quelles étaient leurs préoccupations dans le passé? Sont-elles encore les mêmes aujourd'hui?

. Quelle langue parlent-ils? De quelle langue (que tu connais) leur langue se rapproche-t-elle?

. Comment était/est leur habitation (matériaux de construction, simplicité, complexité)? Inclure, si possible, des illustrations pertinentes.

. Y aurait-il (eu) des préjugés envers les Iroquois (sauvages, tueurs, etc.)? Sont-ils fondés?

. Quelles sont leurs croyances religieuses/leurs croyances superstitieuses/leurs

valeurs culturelles (vie dans l'au-delà, grand Manitou, totem, sorcier, plumes, calumet, etc.)?

. Comment se préparaient-ils avant d'aller en guerre (chants, danses, prières, couleurs, etc.)? Quelles armes utilisaient-ils?

. Quels étaient leurs moyens de transport?

. Quel est, dans le passé et maintenant, le nombre de la population iroquoise/de la population amérindienne?

. Y aurait-il un art qui caractérise les Iroquois? Y aurait-il des musées qui exposent leurs oeuvres d'art (sculpture, dessin, etc.)?

. La culture des Iroquois est-elle en voie de disparition? Y aurait-il des centres ou des organismes de protection de certaines cultures?

3. A partir de l'oeuvre de Bernadette Renaud, Émilie, la baignoire à pattes, quelques sujets pourraient être suggérés:

. L'identification et l'inventaire de différents types d'objet donnés. Par exemple, pour "baignoire": baignoire en marbre, en céramique, etc. L'inventaire en question peut se limiter à une année ou à une époque donnée, mais peut aussi bien couvrir plusieurs siècles; ce qui entraînerait une étude comparative de l'évolution de certains objets:

. bicyclettes
. chapeaux
. malles
. fauteuils
. autres.

Inclure, si possible des illustrations pertinentes.

Après l'inventaire susmentionné, trouve toutes les utilisations possibles de quelques objets de ton choix. Par exemple pour la bicyclette:

- Moyen de transport (pour soi-même; pour deux personnes, pour des facteurs, etc.);
- sport (course de bicyclettes);
- amusement (cirque, clowns sur bicyclettes);
- porte-bagages, sacoches;
- autres.

. Faire un relevé d'expressions dans lesquelles le ou les objets choisis sont employés et fournir leurs significations.

Remarque

Ce thème ou le thème précédent peut aussi être l'occasion d'enrichir le vocabulaire des élèves. Ainsi par exemple, en ce qui concerne la bicyclette, les élèves essayeraient de nommer correctement les éléments de celle-ci: selle, guidon, phares, freins, pédalier, rayons, garde-boue, etc.; ils feraient de même pour d'autres objets si c'est pertinent et utile.

RÉSULTAT ATTENDU

Le compte rendu d'un des trois exercices donnés.

ACTIVITÉ 14: Quelques éléments pour l'évaluation d'un conte ou d'un roman

OBJECTIFS

- Fournir quelques éléments de réflexion susceptibles d'aider l'enseignant à évaluer avec les élèves un conte ou un roman;

- Confronter votre évaluation du conte ou du roman avec celle des élèves.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Les éléments en question sont à considérer comme points de repère pour "questionner" un conte ou un roman pour une meilleure appréciation de celui-ci. Il est à noter, pour ne point avoir de surprise, que sur certains éléments ou points, il est possible que vos élèves ne partagent pas votre opinion; c'est là qu'il importe de respecter le goût, l'intérêt et les préoccupations des élèves, et d'essayer de pénétrer dans leur univers pour mieux le connaître et le comprendre. Suite à votre évaluation personnelle, invitez les élèves à faire la leur (du moins sur certains points) et comparez les résultats.

Voici donc quelques points de repère ou de réflexion à considérer en fonction du niveau scolaire auquel un conte ou un roman est destiné:

- Aspects extérieurs de l'oeuvre:

  Épaisseur

  . trop grande et risque de "décourager" le jeune lecteur;
  . trop petite et risque de repousser le jeune lecteur par son caractère apparemment "infantile";
  . "juste" épaisseur ou épaisseur "appropriée".

  Page-couverture

  . dure, flexible, résistante, maniable (que le livre soit broché ou collé);
  . semble "attrayante" (critères? A noter le caractère relatif du "beau").

- Aspects intérieurs de l'oeuvre:

Illustrations

. réalistes;
. fantaisistes;
. humoristiques;
. stylisées;
. ambiguës;
. quantitativement, il y en a trop, trop peu, juste assez;
. qualitativement, elles ouvrent l'"appétit esthétique", démontrent le talent ou la maîtrise artistique du dessinateur (variété des techniques ou des procédures), respectent les proportions selon le réalisme de l'illustration;
. elles violent le goût esthétique, dévoilent des lignes dessinées hâtivement et sans minutie, des couleurs jetées pêle-mêle;
. décoratives, inutiles;
. pertinentes, explicatives;

Thèmes ou sujets traités

. comportent des aspects historiques, humoristiques, religieux, moraux, réalistes, fantaisistes, psychologiques, affectifs, sociaux, de moeurs, de mystère, romantiques;
. généraux ou particuliers;
. vie, mort, naissance, maladie, vacances, écologie, faune, flore, sport et compétition, culture ancienne ou célèbre, problèmes personnels ou sociaux, rôles de l'homme et de la femme, la famille, la tradition et le modernisme, point historique, magie et sorcellerie, voyage et pays, métier ou profession, nature ou saison, fusée et planètes de l'espace, guerre, désir et souhait, loisir, etc.;
. suscitent l'intérêt et la curiosité des élèves;
. touchent quelques-unes de leurs préoccupations;
. leur font prendre plus conscience de la réalité et de leur environnement;
. se caractérisent par un apport nouveau, intéressant et utile;
. permettent le développement de la créativité ou de l'imagination des élèves;
. permettent l'exercice du sens de l'observation, de la mémoire;
. favorisent des activités pratiques.

Valeurs ou idéologies véhiculées

. racisme, sexisme, violence, préjugés, stéréotypes, consommation irrationnelle (valeurs "négatives" envers lesquelles les élèves doivent exercer un esprit critique);

. acceptation et respect d'autrui et des différentes religions et cultures, respect de la faune et de la flore, amitié, justice, solidarité, honnêteté, entraide (valeurs "positives").

Formes linguistiques

. pertinence de la typographie i.e. de la grosseur des caractères des lettres (trop gros, les élèves auront le sentiment d'être pris pour des "bébés", trop petits, les élèves éprouveraient des difficultés de lecture, à part qu'il y aurait "plus à lire");

. les espaces entre les mots, entre les lignes et entre les paragraphes incitent le lecteur à lire; ou le manque d'"aération" (d'espace) le rebute;

. les chapitres sont trop longs, trop courts, bien divisés;

. vocabulaire inaccessible à l'élève, trop d'expressions et de mots nouveaux, trop abstraits, difficiles, inusités et dépassant la maturité de l'enfant;

. vocabulaire accessible, expressions et mots familiers, connus de l'enfant, adaptés à son âge, susceptibles d'être utilisés couramment ou fréquemment;

. les phrases sont courtes (en moyenne 7 à 11 mots pour le premier cycle, 15 mots pour le deuxième cycle), simples et faciles à lire ou longues, complexes et difficiles à lire: l'exclusivité des structures simples d'une part, et des structures complexes d'autre part est à éviter; le premier cas serait trop simpliste, le deuxième entraverait la compréhension; l'équilibre entre les deux structures est important et la prédominance de l'une sur l'autre dépendrait du niveau scolaire auquel l'oeuvre est destinée;

. style ambigu, tournures syntaxiques recherchées, trop d'ellipses, ordre inhabituel des mots;

. mode et temps de verbes recherchés et rarement utilisés;

. variété de procédés textuels: descriptif, narratif, analytique, argumentatif, monologues et dialogues (mise en relief par des guillemets (" "), des tirets (-), par deux points (:) ou autres procédés?);

. variété de phrases: déclaratives ou énonciatives, impératives, interrogatives, exclamatives; ces quatre types de phrase sont-ils, en

moyenne, affirmatifs, négatifs, actifs, passifs, emphatiques ou non emphatiques?

Récit

. suscite l'intérêt, excite la curiosité du lecteur, le garde en haleine;

. perd l'intérêt du lecteur, le laisse indifférent, trop prévisible, entraîne l'ennui;

. cohérent, structuré, progresse de façon logique;

. incohérent, mal structuré, désordonné, confond le lecteur par son caractère illogique; beaucoup de digressions, ambiguïté de la progression ou difficulté de discerner l'évolution de l'action;

. comporte des éléments humoristiques, affectifs, fantaisistes, réalistes, idéalistes, pessimistes, moralisateurs, des discours informatif, incitatif, expressif, ludique, poétique selon la fonction du message ou l'intention de communication;

. présente une variété de personnages: animaux, objets animés, êtres humains de différents âges, sexes, professions, aux traits physiques et psychologiques divers (qualités et défauts à évaluer ou à "peser") véhiculant diverses valeurs et accomplissant maintes actions (valorisantes et à encourager, dégradantes et à déconseiller): cette variété ou diversité d'éléments permettrait à l'enfant de mieux se connaître et connaître les autres;

. permet et favorise une identification "positive" avec certains personnages;

. situe clairement et avec précision le ou les lieux, et le temps ou les moments où se déroule l'action (cette clarté ou cette précision guide le lecteur vers une meilleure compréhension de l'histoire);

. présente très implicitement le cadre du lieu et du temps, omet les points de repère (le lecteur se perd dans l'histoire);

. comporte de fréquents dialogues entre les personnages qui, d'une part, créeraient une atmosphère dynamique et vivante, et d'autre part, offriraient des exemples d'actes de communication;

. se termine en permettant ou en suggérant la création d'une suite à l'histoire;

. la fin de l'histoire semble immuable.

- Aspects généraux de l'oeuvre:
  - L'oeuvre comporte-t-elle des difficultés, soit au niveau de la forme, soit au niveau du contenu, telles que votre intervention doit être fréquente et est indispensable pour que les élèves parviennent à comprendre le récit?
  - L'oeuvre comporte-t-elle une incohérence, aussi minime qu'elle soit, entre le texte, les illustrations et le contenu?

Si la réponse à la première question est "oui", la possibilité est grande que les élèves perdent rapidement tout intérêt à la lecture de l'oeuvre; celle-ci donc ne conviendrait probablement pas à leur maturité d'âge.

Si la réponse à la deuxième question est encore "oui", l'oeuvre en question risque de dérouter sinon d'énerver avec raison les élèves; à moins que cela soit intentionnel ou voulu par l'auteur pour réaliser certaines activités ludiques..., il faudrait croire que l'incohérence en question est le résultat de sérieuses erreurs.

Au cas où l'oeuvre serait d'origine québécoise, il serait intéressant d'amener les élèves à discerner les indices qui refléteraient cette caractéristique, en vue, entre autres, de leur faire prendre plus conscience de leur environnement.

RÉSULTAT ATTENDU

1- Votre évaluation sur certains points du conte ou du roman à l'étude.

2- L'évaluation des élèves sur certains points du conte ou du roman à l'étude qui leur sont accessibles et qu'ils peuvent évaluer.

3- Un bref compte rendu global de cette activité.

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE POUR L'ÉVALUATION DU MATÉRIEL D'APPRENTISSAGE

LE QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

Ce questionnaire cherche à évaluer l'efficacité du matériel d'apprentissage créé, à savoir les quatorze activités conçues spécifiquement pour la plupart en fonction des trois oeuvres littéraires précitées. Les questions se présentent sous forme tripartite: le premier ensemble porte sur la **qualité du matériel** comme tel et en lui-même; le deuxième ensemble vise à mesurer le **degré d'utilité, d'intérêt et de pertinence du matériel pour les enseignantes;** le troisième et dernier ensemble se rapporte à l'**intérêt des élèves et aux habiletés langagières développées.**

Consigne de réponses

Vis-à-vis de chacun des énoncés, cocher dans la colonne le score qui correspond à votre appréciation.

I QUALITÉ DU MATÉRIEL

Signification des scores

1. Très peu
2. Peu
3. Passablement
4. Assez
5. Suffisamment
6. Beaucoup (très)

QUALITÉ DU MATÉRIEL

	1	2	3	4	5	6
1- La structure dans chacune des activités est cohérente et logique.						
2- La structure dans chacune des activités est claire.						
3- La structure du matériel comportant les quatorze activités permet, de par son articulation, une assimilation rapide et aisée de celles-ci.						
4- La formulation des objectifs est explicite et précise.						
5- La démarche à suivre à l'intérieur du "déroulement de chaque activité" est explicite et précise.						
6- Les directives, telles que formulées dans le déroulement de chaque activité vous ont aidés et guidés dans la réalisation de votre tâche.						
7- Le vocabulaire dans l'ensemble du matériel d'apprentissage est accessible et compréhensible.						
8- Le langage tel qu'utilisé, globalement, facilite la réalisation des activités.						
9- A la fin de chaque activité, le "résultat attendu" facilite la vérification de l'atteinte des objectifs visés au départ.						

VOS COMMENTAIRES s'il y a lieu:

_____

_____

_____

_____

_____

II DEGRÉ D'UTILITÉ, D'INTÉRÊT, ET DE PERTINENCE DU MATÉRIEL POUR LES ENSEIGNANTES

Signification des scores

1- Très peu

2- Peu

3- Passablement

4- Assez

5- Suffisamment

6- Beaucoup (très)

DEGRÉ D'UTILITÉ, D'INTÉRÊT, ET DE PERTINENCE DU MATÉRIEL POUR LES ENSEIGNANTES

	1	2	3	4	5	6
1- Les activités du matériel s'avèrent utiles en tant que matériel d'apprentissage du français.						
2- Le matériel propose des activités qui vous aident dans votre enseignement.						
3- Le matériel suggère des activités intéressantes.						
4- Le matériel présente des activités appropriées à votre enseignement.						
5- Le matériel convient au niveau scolaire auquel vous enseignez.						
6- Les activités présentées répondent à vos attentes.						
7- Les activités présentées fournissent des informations nouvelles.						
8- Les activités présentées répondent à vos besoins.						
9- Le matériel propose des stratégies et des moyens qui facilitent l'atteinte des objectifs visés.						
10- L'aspect pratique du matériel est satisfaisant.						

1	2	3	4	5	6

11- Le temps consacré à la réalisation des activités est satisfaisant.

12- L'exploitation pédagogique des activités est satisfaisante.

13- La diversité des activités proposées est satisfaisante.

14- Globalement, au point de vue utilité, intérêt et pertinence, le matériel d'apprentissage est satisfaisant.

VOS COMMENTAIRES s'il y a lieu:

_____

_____

_____

_____

_____

III DEGRÉ D'APPRENTISSAGE: HABILETÉS LANGAGIÈRES EN ORAL OU EN ÉCRIT ET INTÉRÊT DES ÉLÈVES en fonction d'une des oeuvres à l'étude

Signification des scores:

1- Insignifiant

2- Faible

3- Moyen

4- Bien

5- Très bien

6- Remarquable

DEGRÉ D'APPRENTISSAGE: HABILETÉS LANGAGIÈRES EN ORAL OU EN ÉCRIT ET INTÉRÊT DES ÉLÈVES **en fonction d'une des oeuvres à l'étude**

	1	2	3	4	5	6
1- Le matériel d'apprentissage suscite l'intérêt des élèves.						
2- Le matériel répond aux besoins des élèves.						
3- Le matériel répond aux préoccupations des élèves.						
4- La diversité des activités maintient l'intérêt des élèves.						
5- Les activités du matériel favorisent la pratique de la communication:						
- orale;						
- écrite.						
6- Les élèves sont capables de comprendre des discours signifiants à caractères:						
- expressif;						
- informatif;						
- incitatif;						
- poétique;						
- ludique.						
7- Les élèves sont capables de produire des discours signifiants à caractères:						
- expressif;						
- informatif;						
- incitatif;						
- poétique;						
- ludique.						

	1	2	3	4	5	6
8- Les élèves parviennent à adapter leur message selon:						
a) leur intention de communication;						
b) la situation de communication;						
c) les caractéristiques de l'interlocuteur;						
d) à la fois "a+b+c" (les points susmentionnés);						
9- Les élèves ont enrichi leur bagage lexical.						
10- Les élèves sont capables d'utiliser à bon escient le dictionnaire pour trouver le sens d'expressions ou de mots nouveaux.						
11- Les élèves sont capables d'employer les expressions et les mots nouveaux dans un contexte approprié.						
12- Les élèves comprennent:						
- le code syntaxique employé;						
- le code orthographique employé.						
13- Les élèves utilisent correctement:						
- le code syntaxique;						
- le code orthographique.						
14- Les élèves ont enrichi leur bagage:						
- syntaxique;						
- orthographique.						
15- Les élèves sont capables d'exercer leur aptitude créatrice ou imaginaire.						

	1	2	3	4	5	6
16- Les élèves comprennent le concept de la "composante narrative".						
17- Les élèves sont capables de mettre en application le concept de la "composante narrative".						
18- Les élèves sont capables d'exercer leur sens critique sur un point donné.						
19- Les élèves sont capables de comprendre les éléments linguistiques qui reflètent la notion de "temps".						
20- Les élèves sont capables d'utiliser correctement les éléments linguistiques qui reflètent la notion de "temps".						
21- Les élèves sont capables de comprendre les termes ou les expressions exprimant la notion de "lieu".						
22- Les élèves sont capables d'utiliser à bon escient les termes ou les expressions exprimant la notion de "lieu".						
23- Les élèves sont capables de comprendre le langage de l'illustration.						
24- Les élèves sont capables d'utiliser le langage de l'illustration.						
25- Les élèves sont capables de noter et d'expliquer le rapport illustration/texte.						
26- Les élèves sont capables d'illustrer un récit.						
27- Les élèves sont capables de créer une histoire à partir d'une illustration.						

	1	2	3	4	5	6
28- Les élèves sont capables de nommer correctement le contenu d'une illustration.						
29- Les élèves sont capables de décrire l'action à l'intérieur d'une illustration.						
30- Les élèves sont capables de faire la distinction entre le "discours de l'auteur" et le "discours des personnages" (monologues, dialogues).						
31- Les élèves sont capables de produire un discours "d'auteur".						
32- Les élèves sont capables de produire un discours "de personnages".						
33- Les élèves sont capables de raconter un récit de façon logique ou ordonnée.						
34- Globalement, les objectifs visés, en ce qui concerne le développement des habiletés langagières, sont atteints.						

VOS COMMENTAIRES s'il y a lieu:

_____

_____

_____

_____

_____

ANNEXE 3

COMPILATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DU MATÉRIEL D'APPRENTISSAGE

LE QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

Ce questionnaire cherche à évaluer l'efficacité du matériel d'apprentissage créé, à savoir les quatorze activités conçues spécifiquement pour la plupart en fonction des trois oeuvres littéraires précitées. Les questions se présentent sous forme tripartite: le premier ensemble porte sur la **qualité du matériel** comme tel et en lui-même; le deuxième ensemble vise à mesurer le **degré d'utilité, d'intérêt et de pertinence du matériel pour les enseignantes**; le troisième et dernier ensemble se rapporte à l'**intérêt des élèves et aux habiletés langagières développées.**

Nota bene

- Les chiffres à l'intérieur de la grille correspondent au nombre d'enseignantes qui ont attribué le score indiqué en haut de chacune des colonnes.

- La lettre M correspond à la moyenne des scores attribués par l'ensemble des enseignantes.

I QUALITÉ DU MATÉRIEL

Signification des scores

1. Très peu
2. Peu
3. Passablement
4. Assez
5. Suffisamment
6. Beaucoup (très)

QUALITÉ DU MATÉRIEL

	1	2	3	4	5	6	M
1- La structure dans chacune des activités est cohérente et logique.					4	4	5.5
2- La structure dans chacune des activités est claire.					4	4	5.5
3- La structure du matériel comportant les quatorze activités permet, de par son articulation, une assimilation rapide et aisée de celles-ci.				1	4	2	5.1
4- La formulation des objectifs est explicite et précise.					3	5	5.6
5- La démarche à suivre à l'intérieur du "déroulement de chaque activité" est explicite et précise.					5	3	5.3
6- Les directives telles que formulées dans le déroulement de chaque activité vous ont aidés et guidés dans la réalisation de votre tâche.					5	3	5.3
7- Le vocabulaire dans l'ensemble du matériel d'apprentissage est accessible et compréhensible.				1	6	1	5.0
8- Le langage tel qu'utilisé, globalement, facilite la réalisation des activités.				3	3	2	4.8
9- A la fin de chaque activité, le "résultat attendu" facilite la vérification de l'atteinte des objectifs visés au départ.				1	4	3	5.2

II DEGRÉ D'UTILITÉ, D'INTÉRÊT, ET DE PERTINENCE DU MATÉRIEL POUR LES ENSEIGNANTES

Signification des scores

1- Très peu

2- Peu

3- Passablement

4- Assez

5- Suffisamment

6- Beaucoup (très)

DEGRÉ D'UTILITÉ, D'INTÉRÊT, ET DE PERTINENCE DU MATÉRIEL POUR LES ENSEIGNANTES

	1	2	3	4	5	6	M
1- Les activités du matériel s'avèrent utiles en tant que matériel d'apprentissage du français.				1	5	2	5.1
2- Le matériel propose des activités qui vous aident dans votre enseignement.					6	2	5.2
3- Le matériel suggère des activités intéressantes.					5	3	5.3
4- Le matériel présente des activités appropriées à votre enseignement.				1	7		4.8
5- Le matériel convient au niveau scolaire auquel vous enseignez.				2	5	1	4.8
6- Les activités présentées répondent à vos attentes.				1	5	2	5.1
7- Les activités présentées fournissent des informations nouvelles.				1	5	2	5.1
8- Les activités présentées répondent à vos besoins.					7	1	5.1
9- Le matériel propose des stratégies et des moyens qui facilitent l'atteinte des objectifs visés.				1	6	1	5.0
10- L'aspect pratique du matériel est satisfaisant.					7	1	5.1

	1	2	3	4	5	6	M
11- Le temps consacré à la réalisation des activités est satisfaisant.		1		3	4		4.2
12- L'exploitation pédagogique des activités est satisfaisante.			1	1	2	4	5.1
13- La diversité des activités proposées est satisfaisante.					4	4	5.5
14- Globalement, au point de vue utilité, intérêt et pertinence, le matériel d'apprentissage est satisfaisant.					4	4	5.5

III DEGRÉ D'APPRENTISSAGE: HABILETÉS LANGAGIÈRES EN ORAL OU EN ÉCRIT ET INTÉRÊT DES ÉLÈVES en fonction d'une des oeuvres à l'étude

Signification des scores:

1- Insignifiant

2- Faible

3- Moyen

4- Bien

5- Très bien

6- Remarquable

DEGRÉ D'APPRENTISSAGE: HABILETÉS LANGAGIÈRES EN ORAL OU EN ÉCRIT ET INTÉRÊT DES ÉLÈVES **en fonction d'une des oeuvres à l'étude**

	1	2	3	4	5	6	M
1- Le matériel d'apprentissage suscite l'intérêt des élèves.					6	2	5.2
2- Le matériel répond aux besoins des élèves.				2	6		4.7
3- Le matériel répond aux préoccupations des élèves.				3	4	1	4.7
4- La diversité des activités maintient l'intérêt des élèves.					6	2	5.2
5- Les activités du matériel favorisent la pratique de la communication:							
- orale;					4	4	5.5
- écrite.				1	3	4	5.3
6- Les élèves sont capables de comprendre des discours signifiants à caractères:							
- expressif;				1	5	2	5.1
- informatif;				2	4	2	5.0
- incitatif;				2	3	3	5.1
- poétique;				4	3	1	4.6
- ludique.				2	3	3	5.1
7- Les élèves sont capables de produire des discours signifiants à caractères:							
- expressif;				2	5	1	4.8
- informatif;				4	3	1	4.6
- incitatif;				5	2	1	4.5
- poétique;				6	2		4.2
- ludique.				2	4	2	5.0

	1	2	3	4	5	6	M
8- Les élèves parviennent à adapter leur message selon:							
a) leur intention de communication;				4	4		4.5
b) la situation de communication;				4	4		4.5
c) les caractéristiques de l'interlocuteur;				3	5		4.6
d) à la fois "a+b+c" (les points susmentionnés);				4	4		4.5
9- Les élèves ont enrichi leur bagage lexical.				4	1	3	4.8
10- Les élèves sont capables d'utiliser à bon escient le dictionnaire pour trouver le sens d'expressions ou de mots nouveaux.			1	1	2	4	5.1
11- Les élèves sont capables d'employer les expressions et les mots nouveaux dans un contexte approprié.			1	3	5		5.0
12- Les élèves comprennent:							
- le code syntaxique employé;			1	3	4		4.3
- le code orthographique employé.			1	2	5		4.5
13- Les élèves utilisent correctement:							
- le code syntaxique;			1	6	1		4.0
- le code orthographique.			1	5	1	1	4.2
14- Les élèves ont enrichi leur bagage:							
- syntaxique;			1	4	1	2	4.5
- orthographique.			1	3	1	3	4.7
15- Les élèves sont capables d'exercer leur aptitude créatrice ou imaginaire.				1	1	6	5.6

	1	2	3	4	5	6	M
16- Les élèves comprennent le concept de la "composante narrative".			2	3	3		4.1
17- Les élèves sont capables de mettre en application le concept de la "composante narrative".			3	4	1		3.7
18- Les élèves sont capables d'exercer leur sens critique sur un point donné.				4	4		4.5
19- Les élèves sont capables de comprendre les éléments linguistiques qui reflètent la notion de "temps".				2	6		4.7
20- Les élèves sont capables d'utiliser correctement les éléments linguistiques qui reflètent la notion de "temps".			2	2	4		4.2
21- Les élèves sont capables de comprendre les termes ou les expressions exprimant la notion de "lieu".				1	7		4.8
22- Les élèves sont capables d'utiliser à bon escient les termes ou les expressions exprimant la notion de "lieu".				3	5		4.6
23- Les élèves sont capables de comprendre le langage de l'illustration.				2	3	3	5.1
24- Les élèves sont capables d'utiliser le langage de l'illustration.			1	1	4	2	4.8
25- Les élèves sont capables de noter et d'expliquer le rapport illustration/texte.			1	2	5		4.5
26- Les élèves sont capables d'illustrer un récit.				2	4	2	5.0
27- Les élèves sont capables de créer une histoire à partir d'une illustration.				2	3	3	5.1

	1	2	3	4	5	6	M
28- Les élèves sont capables de nommer correctement le contenu d'une illustration.				3	5		4.6
29- Les élèves sont capables de décrire l'action à l'intérieur d'une illustration.				3	3	2	4.8
30- Les élèves sont capables de faire la distinction entre le "discours de l'auteur" et le "discours des personnages" (monologues, dialogues).			1	2	5		4.5
31- Les élèves sont capables de produire un discours "d'auteur".			3	2	3		4.0
32- Les élèves sont capables de produire un discours "de personnages".			3	1	2	2	4.3
33- Les élèves sont capables de raconter un récit de façon logique ou ordonnée.			2	2	4		4.2
34- Globalement, les objectifs visés, en ce qui concerne le développement des habiletés langagières, sont atteints.			1	2	4	1	4.6